JAK realizo[wać]
nowe
progra[my]
szkoln[e]

Al. Litwin

SAMODZIELNOŚĆ UCZNIA W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

3

SAMODZIELNOŚĆ UCZNIA W WYCHOWANIU I NAUCZANIU NA PODSTAWIE NOWYCH PROGRAMÓW

BIBLJOTEKA NAUCZYCIELA SZKOŁY POWSZECHNEJ

„Jak realizować nowe programy szkolne".

Pod redakcją Benedykta Kubskiego.

1. *Dr. J. Balicki.* Oblicze nowych programów.
2. *J. Michałowska.* Zagadnienia wychowawcze w nowych programach.
3. *St. Drzewiecki.* Wychowanie obywatelsko-państwowe w nowych programach.
4. *St. Machowski.* Wychowanie gospodarcze w nowych programach.
5. *B. Kubski.* Nowe programy a twórczość nauczyciela.
6. *M. Kotarbiński.* Organizacja pracy w kl. I na podstawie nowego programu.
7. *St. Dobraniecki.* Organizacja pracy w kl. II na podstawie nowego programu.

8-9. *J. Dancewiczowa.* Jak realizować nowy program języka polskiego.

10-11. *Dr. W. Hoszowska.* Jak realizować nowy program historji.

12-13. *E. Dudkówna i J. Strzelecka.* Jak realizować nowy program matematyki.

14. *J. Czystowski.* Jak realizować nowy program przyrody martwej.

15-16. *T. Mayzner.* Jak realizować nowy program śpiewu.

17. *Prof. Dr. J. Kuchta.* Psychologja wiejskiego dziecka.
18. *St. Wiącek i J. Ciepielewski.* Czytanie w szkole powszechnej (Przykłady lekcyj).
19. *St. Dobraniecki, M. Kotarbiński i Al. Litwin.* Czytanie i pisanie w klasie I-ej.
20. *St. Wiącek.* Prace piśmienne dzieci w szkole.
21. *A. Mazur* Ćwiczenia z zakresu geometrji w nowym programie.
22. *St. Dobraniecki.* Inscenizacja w szkole.
23. *E. Boukołowska i M. Kotarbiński.* Ćwiczenia z zakresu geografji i przyrody cz. I.
24. *E. Boukołowska i M. Kotarbiński.* Ćwiczenia z zakresu geografji i przyrody cz. II.
25. *Cz. Karp.* Rysunek na pierwszym szczeblu programowym.
26. *M. Piwowarczyk.* Zajęcia praktyczne z zakresu rękodzieła.
27. *K. Greb* Pomoce naukowe, ich istota i stosowanie.
28. *M. Mościcki i J. Witek.* Ogródek szkolny w nauce i wychowaniu. cz. I.
29. *M. Mościcki i J. Witek.* Ogródek szkolny w nauce i wychowaniu. cz. II.
30. *Al. Litwin.* Wycieczki w realizacji nowego programu cz. I.
31. *Al. Litwin.* Wycieczki w realizacji nowego programu cz. II.
32. *Al. Litwin.* Samodzielność dziecka w wychowaniu i nauczaniu.
33. *T. Szczerba.* Nauczanie podstaw gramatyki języka polskiego w szkole powszechnej.

WYDAWNICTWO GEBETHNERA I WOLFFA

JAK REALIZOWAĆ NOWE PROGRAMY SZKOLNE **32**

ALEKSANDER LITWIN

SAMODZIELNOŚĆ UCZNIA W WYCHOWANIU I NAUCZANIU NA PODSTAWIE NOWYCH PROGRAMÓW

399

NAKŁAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA

1934

Drukarnia „Antiqua", St. Szule i S-ka, Kacza 7.

ISTOTA SAMODZIELNOŚCI

SAMODZIELNOŚĆ JAKO CECHA POSTĘPOWANIA

Kiedy powiadamy: „Uczeń samodzielnie rozwiązał zadanie" lub „To jest człowiek samodzielny", to w obydwu wypadkach mamy na myśli pewną *cechę postępowania*, którą nazywamy *samodzielnością*. Różnica polega tylko na tem, że w pierwszym wypadku chodzi o jednorazowy akt samodzielny, w drugim zaś występuje stały sposób tego rodzaju postępowania, które nazywamy samodzielnem.

Nasuwa się teraz pytanie: jakie postępowanie nazywamy samodzielnem? Rezygnujemy z naukowej definicji pojęcia samodzielności dlatego, że definicja taka jest dość trudna, a przytem niekonieczna. Pojęcie, o które chodzi, wyjaśnimy w sposób dla naszych celów zupełnie wystarczający, jeżeli na podstawie przytoczonych wyżej przykładów ustalimy jego cechy istotne. Co to znaczy, że uczeń rozwiązał zadanie samodzielnie? Rozumiemy to powiedzenie w ten sposób, że w danej sytuacji uczeń „sam działał", że daną mu przez nauczyciela pracę wykonał bez niczyjej pomocy. Gdyby ten uczeń korzystał z „pomocy" któregoś ze swoich kolegów, to powiedzielibyśmy, że rozwiązał zadanie niesamodzielnie. W drugim znów przykładzie, nazywając kogoś człowiekiem samodzielnym, chcemy przez to

wyrazić, że dany osobnik odznacza się niezależnością sądu, decyzji i działania, że w postępowaniu swem nie ulega żadnym wpływem zewnętrznym. Zatem *samodzielność — to poleganie* na własnych siłach, to *zdolność wykonywania* bez niczyjej pomocy wszystkich lub pewnych tylko czynności (zaradność), to *niezależność postępowania* i względna *odporność na wpływy* zewnętrzne innych osób.

Jeżeli przeprowadzimy rzeczową i formalną analizę pojęcia „samodzielność", to znajdziemy w niem dwa momenty: a) *egotyczny*, odpowiadający wyrazowi „sam" i b) *wolucjonalny*, związany z wyrazem „działać". Widać stąd, że wyraz „samodzielność" doskonale odpowiada pojęciu „samodziałania" czyli czynności, którą osobnik działający sam wykonywa. Na tej podstawie wyjaśnia się stosunek pojęć „aktywność" i „samodzielność", które często bywają utożsamiane. Różnice między temi pojęciami można ująć w ten sposób: niema samodzielności bez aktywności fizycznej lub duchowej, natomiast aktywność niezawsze jest samodzielna. Uczeń, który np. odpisuje zadanie z zeszytu usłużnego kolegi, jest niewątpliwie aktywny, ale, jeśli chodzi o fakt rozwiązania danego zadania, nikt przecież nie nazwie jego pracy samodzielną.

Skoro mówimy o istocie samodzielności, to wypada zwrócić uwagę na kwestję pochodzenia tej cechy czy właściwości naszego postępowania. Chodzi o to, czy samodzielność jest dyspozycją wrodzoną, względnie odziedziczoną, czy też nabytą, a więc wyćwiczoną? Zdania psychologów na ten temat są podzielone. Jedni, jak np. Colvin i Bagley*), traktują samodzielność jako odmianę samoistności, a tę ostatnią właściwość narówni z instynktem samozachowawczym włączają do grupy instynktów indywidualistycznych, czyli w ten sposób uważają samodzielność za dyspozycję wrodzoną, ściślej mówiąc — odziedziczoną. Na potwierdzenie takiego stanowiska można przytoczyć fakty, które świadczą o tem, że dziecko samorzutnie i dość wcześnie dąży do uniezależnienia się od starszych naprzód pod względem fizycznym, a potem i duchowym. Kiedy np. dziecko leży jeszcze w poduszce, to już usiłuje wydobyć się z krępujących je więzów; kiedy zacznie stawiać pierwsze kroki, to niechętnie godzi się z tem, gdy troskliwa matka zbyt długo chce je prowadzić za rączkę; kiedy zacznie bawić się, majstrować i doświadczać, to jakże często ucieka przed nieproszoną pomocą ze strony starszych, wogóle — bardzo wcześnie chce wszystko robić „samo". Chłopiec czy dziewczynka, kiedy rozpocznie okres dojrzewania, już zaczyna marzyć o tem, aby jak najszybciej stać się osobą dorosłą i uniezależnić się od starszych.

Większość jednak psychologów stoi na stanowisku, że samodzielność jest dyspozycją nabytą przez odpowiednie ćwiczenia. Twierdzenie swoje opierają na przykładach z praktyki wychowawczej, świadczących o tem, że jeżeli bezustannie i zbyt długo prowadzimy dziecko „na pasku", jeżeli krępujemy rozwój jego samodzielności, to wyrasta ono na istotę niezaradną życiowo i niezdolną do pracy samodzielnej. Któryż więc pogląd mamy przyjąć? Najlepiej będzie, jeżeli na samodzielność będziemy się zapatrywali tak, jak np. na rozwój mowy dziecka. Aczkolwiek zdolność rozwoju mowy jest wrodzona, jednak mowa nie może być należycie opanowana, o ile nie będzie ćwiczona. Podobnie i samodzielność jest dyspozycją wykształcalną, choć zadatki jej mogą być wrodzone. Jeżeli zatem pragniemy tę dyspozycję rozwijać, musimy w tym celu stosować odpowiednie środki.

FORMY SAMODZIELNOŚCI I ICH WARTOŚĆ

Przedewszystkiem ze względu na podmiot, od którego wychodzi podnieta do działania, należy odróżniać samo-

*) **S. Colvin i W. Bagley. Postępowanie człowieka. Przekład I. Moszczeńskiej (Gebethner i Wolf).**

dzielność: a) *reaktywną* czyli *narzuconą* i b) *inicjatywną* czyli *samorzutną*. W pierwszym wypadku podnieta do działania wychodzi od kogoś zzewnątrz, powiedzmy — od nauczyciela, a działanie ucznia jest odpowiedzią (reakcją) na podnietę; w drugim zaś — podnieta do samodzielnej czynności wypływa ze strony podmiotu działającego, to znaczy od ucznia w danym wypadku. Przykłady: 1) jeżeli nauczyciel omówi z dziećmi I-ej klasy np. choinkę, a potem każe ją narysować, to samodzielność dzieci będzie miała charakter reaktywny, gdyż dana czynność (rysowanie) została im narzucona; 2) jeżeli zaś po omówieniu choinki dzieci samorzutnie (niekiedy jakby spontanicznie) wykrzykną: „Proszę pana (pani), my tę choinkę narysujemy" — to będziemy mieli do czynienia z samodzielnością inicjatywną.

Następnie ze względu na charakter działania należy odróżniać samodzielność: a) *reproduktywną* czyli *odtwórczą* i b) *produktywną* czyli *twórczą*. W przytoczonych wyżej przykładach z choinką występuje samodzielność reproduktywna, dlatego że dzieci w obydwu wypadkach odtwarzają rysunkiem przedmiot postrzegany. Jeszcze wyraźniej wystąpi tego rodzaju samodzielność w takim przykładzie: nauczyciel napisał na tablicy literę lub wyraz, a dzieci odwzorowują (inaczej — reprodukują) to w zeszytach. Przykłady samodzielności produktywnej będą następujące: 1) nauczyciel opowiedział dzieciom bajkę, poczem zwrócił się do nich z żądaniem, aby każde narysowało to, co najwięcej mu się w bajce podobało (samodzielność produktywna i zarazem reakcyjna); gdy nauczyciel opowie coś dzieciom, a one samorzutnie wystąpią z inicjatywą rysunku i każde z nich wykona temat dowolnie obrany — to samodzielność będzie również produktywna, ale zarazem inicjatywna.

Jeżeli przeprowadzimy równocześnie klasyfikację samodzielności z dwóch stanowisk, to otrzymamy cztery następujące jej rodzaje:

Samodzielność:

Zapyta ktoś może, jaka jest korzyść praktyczna takiego zróżniczkowania samodzielności? Otóż podana klasyfikacja wykazuje, że różna jest wartość pedagogiczna samodzielności: najmniej wartościowa jest odmiana reaktywno-odtwórcza, ponieważ dziecko nie z własnej chęci odtwarza tutaj cudze wzory; największą wartość posiada samodzielność inicjatywno-produktywna, gdyż dziecko z własnej woli coś tworzy samodzielnie; wartość pozostałych odmian jest pośrednia. Wypływa stąd wniosek natury pedagogicznej: należy dążyć do takiej formy samodzielności, przy której nietylko inicjatywa czynności wychodzi od dziecka, ale zarazem ma ono swobodę wyboru zarówno rodzaju i tematu pracy, jak i sposobu jej wykonania. Aktualna w pedagogice dzisiejszej zasada swobody w wychowaniu i nauczaniu zyskuje właśnie na znaczeniu w miarę tego, jak przechodzimy od samodzielności reaktywno-odtwórczej do inicjatywno-twórczej.

Należy jeszcze zwrócić uwagę, że samodzielność może być traktowana dwojako: a) jako *środek* wychowania i nauczania, kiedy staje się ona zasadą pedagogiczną; b) jako *cel* wychowania i nauczania, kiedy samodzielność ma się stać cechą osobowości wychowanka. W pierwszym wypadku możemy mówić, że wychowujemy i uczymy przez samodzielność, jak np. uczymy przez wysiłek; w drugim zaś — uczymy samodzielności, względnie rozwijamy samodzielność, z której wychowanek będzie korzystał w kierunku wychowawczym (samowychowanie), dydaktycznym (samokształcenie) i praktycznym (zaradność życiowa). Jak niżej zabaczymy, samodzielność w obydwu znaczeniach jest jednakowo ważna i dlatego w praktyce wychowawczej traktujemy ją w obu kierunkach, co przychodzi tem łatwiej, że pozostają ze sobą w ścisłym związku.

ZNACZENIE SAMODZIELNOŚCI W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

IDEAŁ WYCHOWAWCZY A SAMODZIELNOŚĆ

Stosownie do postanowień ustawy ustrojowej, szkoła polska ma „ułatwić Państwu organizację wychowania i kształcenia ogółu na *świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej*“. Jak z tego wynika, należycie wychowany i wykształcony obywatel musi posiadać dwie niezmiernie ważne cechy: a) uświadamianie sobie obowiązków, jakie na nim ciążą względem państwa i b) uzdolnienie do pracy twórczej dla dobra państwa i wszystkich współobywateli. Wymienione cechy pozostają w ścisłym ze sobą związku i są tego rodzaju, że mogą się rozwijać i przejawiać tylko na podłożu samodzielności. Znajomość obowiązków, a tem bardziej umiejętność ich wykonywania, może być zdobyta tylko przy czynnej postawie wychowanka; podobnie też i jego praca dla dobra państwa w przyszłości, o ile ma być istotnie twórcza, to musi być zarazem i samodzielna. Niepodobna wyobrazić sobie dobrego obywatela, któryby nie potrafił czy nie chciał samodzielnie, a nawet samorzutnie wykonywać obowiązków względem państwa, któryby zarazem nie był zdolny do samodzielnej i produktywnej pracy zawodowej i społecznej.

Momenty aktywności i samodzielności w naszym ideale wychowawczym wystąpią jeszcze wyraźniej, gdy ujmiemy ten ideał w takiej formie, w jakiej wyraził go minister Czerwiński: „Taki właśnie typ *bojownika i pracownika* w jednej osobie jest potrzebny naszemu Odrodzonemu Państwu, bo potrzebny mu jest typ obywatela, któryby dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapałem walki stwierdzał swój czynny, szczery patrjotyzm“ *). Zarówno

*) Sł. Czerwiński. O ideał wychowawczy szkoły polskiej. Przemówienie inauguracyjne na Kongresie Pedagogicznym Z. N. P. w Poznaniu w roku 1929.

zdolność do pracy, jak i do walki, wymagają od obywatela aktywnej i twórczej postawy, a taką postawę może on w sobie wyrobić tylko przez samodzielny wysiłek w okresie przygotowania do służby obywatelskiej, to znaczy na ławie szkolnej.

ZASADA SAMODZIELNOŚCI W WYCHOWANIU.

Samodzielność w postanowieniach statutu szkoły powszechnej.

Postanowienia ustawy ustrojowej, dotyczące ideału wychowawczego, znalazły swe odbicie w przepisach statutu szkoły powszechnej. Zacytujemy narazie tylko te przepisy, które specjalnie dotyczą zagadnienia samodzielności w wychowaniu.

„Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim, czuwając nad wytworzeniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej, realizują program wychowania przez... (obok innych czynników): dopomaganie uczniom do *samowychowywania się*“ (§ 62-c).

„W nauczaniu wartości wychowawcze winny być osiągane przedewszystkiem przez... (poza innemi środkami): wyrabianie w uczniu *samodzielności, aktywności,* systematyczności i rzetelnego stosunku do pracy“ (§ 64-d).

„Kierownik i grono nauczycielskie winni dopomagać uczniom do *samowychowywania się,* uwzględniając zarówno ogół uczniów, jak i indywidualne ich właściwości. Zwłaszcza zaś winni oni zwrócić uwagę na uczniów mniej zdolnych, trudniejszych do prowadzenia, będących w cięższych warunkach życiowych oraz dotkniętych brakami fizycznemi“ (§ 65).

Artykuł następny (66), poświęcony w całości organizacjom uczniowskim, jest konsekwentnem następstwem po-

przedzających założeń, gdyż organizacje uczniowskie są najlepszym środkiem praktycznego samowychowywania się młodzieży szkolnej. Zatem postanowienia tego artykułu również pozostają w ścisłym związku z zasadą samodzielności w wychowaniu.

„W szczególności uczeń... (między innemi przepisami regulaminu): jest koleżeński, *bierze czynny udział* w życiu swej klasy, a w klasach wyższych nadto w życiu organizacyj uczniowskich, do których należy" (§ 73-d).

Wskazania programu, dotyczące samodzielności w wychowaniu.

W ścisłym związku z przytoczonemi przepisami statutu pozostają uwagi programu, zamieszczone we wstępnej jego części p. t. „Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej". Dla naszych celów wynotujemy tylko te uwagi, które dotyczą samodzielności w wychowaniu, wybierając przytem najbardziej charakterystyczne, a mianowicie:

„Działanie w tym kierunku (chodzi o rozwijanie osobowości) tylko wtedy będzie skuteczne, kiedy zbudzi i wyrobi w młodzieży swoiste siły i dążenia, skierowane ku *własnemu rozwojowi*". — „Kształtując stosunek młodzieży do otaczającej rzeczywistości, winna szkoła, opierając się na istniejących już warunkach i formach, wyrabiać dążenie do ich *doskonalenia* i do *stwarzania* nowych wartości. W ten sposób szkoła przygotuje młodzież, która w przyszłości potrafi w sposób obywatelski *pracować w trudzie codziennego życia i walczyć w niem o nowe zdobycze*". (Widać tutaj wyraźne nawiązanie do ideologji wychowawczej ministra Czerwińskiego). — „Rzeczą szkoły jest *umożliwienie wychowankowi zajęcie postawy jak najbardziej czynnej* wobec zadań i obowiązków, które na niego nakłada. Trzeba więc wniknąć w potrzeby duchowe i osobiste dążenia wychowanka i *zaopiekować się jego pracą nad sobą*". — *„Inicjatywa* więc do poczynań wychowawczych nie *powinna wychodzić* wyłącznie od nauczyciela, ale *także i od uczniów*".

Rola samodzielności w oddziaływaniu wychowawczem.

Opierając się na przytoczonych wskazaniach oficjalnych, postaramy się przynajmniej w ogólnym zarysie wykazać, jakie znaczenie ma obecnie samodzielność w pracy wychowawczej.

a) Istota wychowania. — Już Rousseau zmienił pogląd na istotę wychowania w tym sensie, że nie kształcenie według gotowych wzorów, lecz *rozwijanie* dziecka po linji wrodzonych jego dążności — stanowi istotę oddziaływania wychowawczego. Poglądowi temu hołduje Pestalozzi, który twierdzi, że punkt ciężkości pracy wychowawczej leży w dziecku samem i że cała sztuka wychowania sprowadza się do tego, aby ująć dziecko w tem miejscu, do którego doprowadził je rozwój naturalny, i dalej zgodnie z naturą rozwój ten dziecku umożliwiać. W ten sposób rodzi się hasło naturalnego, samorzutnego i swobodnego wychowania, inaczej mówiąc — *samorozwoju* lub *samowychowania* dziecka. Na tej właśnie podstawie statut szkoły powszechnej mówi o „dopomaganiu uczniowi do samowychowywania się", a program zaleca kierować siły i dążenia dziecka „ku własnemu rozwojowi". Dochodzimy zatem do postulatu daleko posuniętej samodzielności w procesie wychowawczym. Teraz dopiero realizuje się w praktyce śmiały i oryginalny pogląd na istotę wychowania, wypowiedziany niemal przed stu laty przez filozofa naszego Hoene-Wrońskiego: istota życia i wychowania, według niego, winna polegać na *„stwarzaniu się własnem* człowieka, przez które je-

dynie może on otrzymać nieśmiertelność i spełnić w ten sposób kresy szczytne swego istnienia na ziemi" *).

b) Cele wychowania. — Samodzielność wiąże się również bardzo ściśle z celami wychowania: występuje ona tutaj jako cel bezpośredni i pośredni. W pierwszym wypadku chodzi o rozwijanie samodzielności, jako pewnej cechy osobowości, dzięki czemu wychowanek będzie mógł w przyszłości nietylko wykonywać należycie pracę zawodową i spełniać obowiązki obywatelskie, ale również kontynuować pracę samowychowawczą w zależności od zmieniających się warunków i potrzeb życiowych. Tak pojmuje samodzielność statut, gdy mówi o „wyrabianiu samodzielności i aktywności", jak również program, który zaleca wyrabiać „dążenie do doskonalenia istniejących warunków i form i do stwarzania nowych wartości". Samodzielność jako cel pośredni występuje, jeśli chodzi o rozwijanie osobowości wychowanka i przygotowanie go do życia społecznego i praktycznego. Zarówno rozwój możliwie pełnej osobowości (strona fizyczna, umysłowa, religijna, moralna, estetyczna), jak i wyrobienie różnych umiejętności, które będą wychowankowi potrzebne w życiu późniejszem — może się odbyć tylko przy czynnym współudziale wychowanka. Tak pojmuje tę sprawę program, kiedy poucza, że szkoła powinna umożliwić wychowankowi „zajęcie postawy jak najbardziej czynnej wobec zadań i obowiązków, które na niego nakłada".

c) Środki wychowania. — W konsekwencji dotychczasowych rozważań samodzielność musi również wystąpić w środkach oddziaływania wychowawczego. Jeżeli cała praca wychowawcza powinna mieć charakter samorozwoju i samowychowania, jeżeli wychowanek ma wyrobić w sobie samodzielność, która umożliwi mu dalszą pracę samowychowawczą i wykonywanie różnorodnych obowiązków zawodowych, społecznych i obywatelskich, jeżeli samodzielnym wysiłkiem ma rozwinąć swą osobowość i zdobyć umiejętności, potrzebne do życia i współżycia — to jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że w pracy wychowawczej muszą być stosowane takie środki, któreby zadośćczyniły tym wszystkim wymaganiom. Najlepszym środkiem, odpowiadającym zasadzie samowychowania młodzieży, jest dopuszczenie jej do współudziału w organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły, a wyrazem tego są różne formy samorządu szkolnego i oparte na nich organizacje uczniowskie. Tem się tłumaczy fakt, że statut poświęca tyle miejsca organizacjom uczniowskim i że program poucza: „Inicjatywa do poczynań wychowawczych powinna wychodzić także i od uczniów". Doskonale uzasadnia to Dewey: „Jeżeli nie staramy się oprzeć wychowawczych wysiłków o samodzielne czynności dziecka, wynikające z wrodzonej inicjatywy, niezależnej od wychowawcy, wychowanie staje się często zewnętrzną tresurą"*).

Wobec szczupłości miejsca nie możemy wdawać się w szczegóły zagadnienia środków oddziaływania wychowawczego, więc tylko na dwie kwestje, związane z poruszonemi zagadnieniami, pragniemy jeszcze zwrócić uwagę.

Mówiąc o dopomaganiu uczniom do samowychowywania się, statut (§ 65) zaleca uwzględniać zarówno ogół uczniów danej klasy czy szkoły, jak i indywidualne właściwości poszczególnych uczniów. W szczególności mamy zwracać uwagę na uczniów pod jakimkolwiek względem upośledzonych, a więc: dotkniętych brakami fizycznemi, mniej zdolnych, trudniejszych do prowadzenia oraz będących w cięższych warunkach życiowych. Jeżeli pragniemy przyjść z pomocą tym uczniom, zwłaszcza w formie pobudzania ich do samowychowania, to rzecz zrozumiała, że

*) J. Hoene — Wroński. Filozofja pedagogji. Przekład J. Jankowskiego.

*) J. Dewey. Moje pedagogiczne credo.

musimy indywidualizować oddziaływanie wychowawcze. Stosowanie indywidualizacji w wychowaniu pociąga za sobą potrzebę badania i poznawania właściwości każdego ucznia. Obowiązek tego rodzaju nakładają na nauczyciela przepisy § 24 statutu, których brzmienie jest następujące: „Nauczyciel wychowuje i uczy uczniów powierzonych jego opiece. W tym celu poznaje ich właściwości psychiczne i fizyczne, warunki ich życia i pracy, jak również stosunki gospodarcze, społeczne i narodowościowe oraz stan kulturalno-oświatowy środowiska, z którego uczniowie pochodzą". Z poznawaniem indywidualności uczniów wiąże się zagadnienie charakterystyk, jednak statut nie wspomina o ich prowadzeniu.

W związku z zasadą samowychowania statut zaleca organizacje uczniowskie, jako środek wychowania ściśle z tą zasadą związany. Jeżeli więc organizacje uczniowskie wchodzą obecnie oficjalnie do programu szkoły powszechnej, to wypada tutaj przypomnieć warunki, które decydują o wartości i skuteczności tego środka oddziaływania wychowawczego. Warunki te są następujące: Inicjatywa organizacji wychodzi od młodzieży, a należenie do niej nie jest przymusowe. Organizacje odpowiadają potrzebom i zainteresowaniom młodzieży, a program i zakres działania winien być przystosowany do poziomu rozwoju uczestników. Udział młodzieży w organizacjach nie powinien jej przeszkadzać w normalnej pracy szkolnej. Nauczycielstwo sprawuje nadzór i opiekę nad wszystkiemi organizacjami szkolnemi. Nie ilość, a jakość organizacyj w szkole decyduje o ich wartości wychowawczej.

ZASADA SAMODZIELNOŚCI W NAUCZANIU

P r z e p i s y s t a t u t u o s a m o d z i e l n o ś c i w n a u c z a n i u.

Zagadnienie samodzielności w nauczaniu poruszają następujące przepisy statutu:

„Nauczanie w szkole powszechnej winno być dostosowane do wieku i rozwoju uczniów, wiązać się ściśle z pracą wychowawczą oraz zapewniać... (obok innych celów): stopniowe zaprawianie uczniów do *samodzielności* i systematyczności pracy oraz do stosowania w życiu praktycznem nabytych wiadomości i sprawności" (§ 40-c).

„Praca domowa ucznia służy... nadto do *samodzielnego* opracowywania nowego dostępnego tematu" (§ 41).

„Metody nauczania winny uwzględniać w należytej mierze rolę... (poza innemi czynnikami): *samodzielnej* pracy ucznia" (§ 42-d).

„Podręcznik służy... (między innemi): do *zdobywania* wiadomości oraz do wyrabiania sprawności" (§ 44).

Cały artykuł 46 poświęcony jest wyjaśnieniom, na czem winna polegać *samodzielna* praca ucznia, zarówno w szkole, jak i poza szkołą.

„Nauka cicha służy... (między innemi): do *samodzielnego* przygotowywania i opracowywania nowego dostępnego tematu" (§ 54).

O g ó l n e u w a g i p r o g r a m u, d o t y c z ą c e s a m o d z i e l n o ś c i w n a u c z a n i u.

W części wstępnej programu, w dziale p. t. „Budowa, treść i wykonywanie programu", podane są ogólne uwagi o samodzielności, odnoszące się do nauczania wszystkich przedmiotów.

Rozpoczynają się one od wskazania zasadniczego:

„Nauczanie winno się opierać na jak najbardziej czynnej postawie ucznia, winno zużytkować jak najróżnorodniejsze popędy do działania i formy działania, właściwe danemu wiekowi i poszczególnym osobnikom“. Dalej wymienione są czynniki, warunkujące możliwości stosowania samodzielnej pracy ucznia, a mianowicie: a) należyte ustopniowanie materjału w programie, b) przystosowanie treści i formy nauczania do poziomu ucznia, c) uwzględnianie potrzeb i zainteresowań młodzieży w nauczaniu.

Następnie idą bardzo ważne wskazania, dotyczące charakteru i zakresu samodzielnej pracy ucznia; wskazania te zacytujemy dosłownie: „Zgodnie z *zasadą samodzielności* należy tak postępować, aby uczeń zdobył możliwie jak najwięcej *własnym, osobistym wysiłkiem,* aby jak najbardziej *samoistnie* pokonywał nasuwające się trudności i rozwiązywał zagadnienia, występujące w toku nauki, aby miał możliwie rozległe pole do wyboru środków, zabiegów, narzędzi pracy, do *inicjatywy i pomysłowości.* Kierownictwo nauczyciela winno być przedewszystkiem pomocą we *własnym rozwoju* ucznia, *własnem „dorabianiu się osobowości“.* Nauczyciel musi się jednak liczyć z trudnościami, na jakie uczeń w samodzielnej pracy natrafia, i udzielać mu odpowiednich rad i wskazówek“.

Wreszcie program podaje bardzo ważne wskazanie, aby nauczyciel umożliwiał uczniowi uświadamianie sobie osiąganych wyników, ponieważ staje się to podnietą do czynienia dalszych postępów i źródłem dążności do *samokształcenia się.*

Realizacja postulatu samodzielności w nauczaniu wymaga odpowiedniej metody pracy szkolnej. W związku z tem program zaleca, ażeby urozmaicać postępowanie dydaktyczne i stosować różne formy nauczania, a następnie daje wskazanie treści następującej: „Pierwszeństwo jednak ze względu na zasadę *aktywności i samodzielności* ucznia należy oddać *formie poszukującej,* która powinna przeważać, występując wszędzie, gdzie jej stosowanie nie jest zbyt nieekonomiczne lub niemożliwe“.

R o l a s a m o d z i e l n o ś c i w n a u c z a n i u.

Na podstawie przytoczonych wyżej uwag, wyjętych ze statutu i z programu, wyjaśnimy ogólnie rolę samodzielności w nauczaniu. Podobnie jak przy wychowaniu, wysuwają się tutaj trzy kwestje: istota, cele i metoda nauczania.

a) *Istota nauczania.* — Jeśli chodzi o istotę nauczania, to w dydaktyce współczesnej dokonał się przewrót pojęć, podobny do tego, jaki zaszedł w poglądzie na istotę wychowania. Dawniej ośrodkiem pracy szkolnej był program nauczania, obecnie zaś tym ośrodkiem jest dziecko. Gdy dawniej mówiło się o przekazywaniu lub podawaniu uczniowi wiadomości, to dziś mówi się o *samodzielnem ich zdobywaniu* przez ucznia; gdy postawa ucznia w szkole tradycyjnej była bierna, to obecnie, jak czytamy w naszym programie, nauczanie ma się opierać na *jak najbardziej czynnej* postawie ucznia. Jak wychowanie sprowadza się obecnie do samowychowania, tak nauczanie przyjmuje charakter *samouctwa,* inaczej — *samokształcenia.* Niema już obecnie „przyczepiania wiedzy do umysłu“ jak krytykował Montaigne, natomiast, według słów Pestalozzi‘ego, nauczanie staje się „sztuką wspomagania natury w dążności do jej własnego rozwoju“.

b) Cele nauczania. — Samodzielność w celach nauczania, podobnie jak w celach wychowania, występuje w dwojakiem znaczeniu: a) jako *cel bezpośredni,* kiedy przez nauczanie rozwijamy samodzielność dla niej samej; b) jako *zasada nauczania,* jeśli uczymy przez samodzielność, to znaczy umożliwiamy uczniowi samodzielne rozwijanie zdolności, zdobywanie wiedzy i umiejętności.

W pierwszym wypadku chodzi o to, aby uczeń zdo-

był *metodę uczenia się*, z której będzie korzystał w dalszem samokształceniu. Takie pojmowanie samodzielności mamy zarówno w statucie, gdzie mówi się o „stopniowem zaprawianiu uczniów do samodzielności i systematyczności pracy", jak i w uwagach programowych, które wyraźnie mówią o potrzebie rozwijania „dążności do samokształcenia się". Pod tym względem zbiegają się cele nauczania z celami wychowania. Jeżeli istotnem zadaniem pracy szkolnej jest obecnie wychowanie, a nauczanie staje się jednym ze środków oddziaływania wychowawczego, to nie może być mowy o rozwijaniu dwóch odmiennych form samodzielności: rozwijając zdolność samokształcenia się wychowanka, rozwijamy tem samem zdolność ogólnego samorozwoju duchowego czyli samowychowania.

Na samodzielności, jako zasadzie dydaktycznej, opierać się winno zarówno rozwijanie zdolności umysłowych i innych właściwości psychicznych (strona formalno-wychowawcza), jak zdobywanie wiedzy i wyrabianie umiejętności jej stosowania (strona materjalno-poznawcza). „Potrzeba — powiada Spencer — wszelkiemi siłami ułatwiać dziecku samodzielny rozwój zdolności, doprowadzać ją do tego, aby samo badało i samo ze swych odkryć wyciągało wnioski. Należy jak najmniej dziecku mówić, a jak najwięcej kazać mu wynajdywać". Podobnie też i program nasz żąda, aby uczeń „jak najbardziej samoistnie pokonywał nasuwające się trudności i rozwiązywał zagadnienia, występujące w toku nauki". „Kierownictwo nauczyciela — czytamy dalej w programie — winno być pomocą we własnym rozwoju ucznia, własnem „dorabianiu się osobowości". Podobnie też zdobywanie przez ucznia wiedzy i umiejętności powinno być oparte, jak żąda program, na jego własnym, osobistym wysiłku, a to dlatego, że samodzielność: a) ułatwia zrozumienie, przyswojenie i trwałość zdobywanych wiadomości, b) pobudza zainteresowanie do nauki i chęci do jej zdobywania, c) umożli[illegible]ie

umiejętności stosowania zdobywanej wiedzy. Aktualne jest tutaj zdanie Spencera*), powtórzone za Marcelem: „Wiadomości, które uczeń zdobywa sam, bez obcej pomocy, większą bezporównania mają wartość, niż wiadomości, których go nauczono". Zagadnienie samodzielności w nauczaniu dobitnie i zarazem ciekawie ujmuje Nawroczyński, który powiada, że uczeń musi *„dorabiać się"* zarówno „struktury duchowej", jak i „dóbr kulturalnych"**). Wreszcie warto zwrócić uwagę na to, że Znaniecki używa terminu *samourabianie* w znaczeniu „własnego procesu rozwojowego" ucznia pod kierunkiem wychowawcy***).

c) Metoda nauczania. — Jeżeli uczeń ma samodzielnie rozwijać swe zdolności, zdobywać wiedzę, wyrabiać umiejętności i sprawności, to najbardziej odpowiednią metodą jego pracy byłaby metoda „próbowania i błądzenia", jak między innymi nazywają ją Colvin i Bagley****). Metoda ta polega na tem, że jeżeli osobnik pragnie coś zrobić, a nie udaje mu się, próbuje wtedy innego sposobu; gdy i ten sposób zawodzi, szuka jeszcze innego, aż wreszcie trafi na taki, który doprowadzi go do zamierzonego wyniku. Nie trzeba dowodzić, że metoda „prób i błędów" jest bardzo nieekonomiczna i nawet marnotrawna, a w pewnych wypadkach, w których chodzi o zapobieganie błędom, byłaby wprost szkodliwa. Z tych względów stosujemy tę metodę w umiarkowanej postaci, znanej pod nazwą formy heurystycznej czyli poszukującej, która tem się różni od „próbowania i błądzenia", że jest ujęta w karby umiejętnego kierownictwa. Jak wiemy z przytoczonych uwag programo-

---

*) H. Spencer. O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizycznem.

**) B. Nawroczyński. Zasady nauczania.

***) F. Znaniecki. Socjologja wychowania. Tom II. Urabianie osoby wychowanka.

****) S. Colvin i W. Bagley. Postępowanie człowieka. Przekład J. Moszczeńskiej.

wych, formie poszukującej mamy dawać pierwszeństwo przed innemi formami nauczania, jednak program wyraźnie zastrzega: a) aby nie stosować jej w tych wypadkach, gdzie jest niemożliwa lub gdzie byłaby nieekonomiczna; b) aby nauczyciel liczył się z trudnościami, jakie uczeń w samodzielnej pracy napotyka, i udzielał mu odpowiednich rad i wskazówek. Zgodnie z temi wymaganiami programu, mamy stosować metodę nauczania, którą Hessen w ten sposób określa: „Kierować wspólną pracą klasy, wskazywać jej kierunek, odzywać się na wszelkie ujawnione w ciągu pracy zagadnienia i różnice w jego rozwiązaniu, ośmielać poszukiwaczy własnego rozwiązania — oto właściwe zadanie nauczyciela“*).

Nasuwa się wszakże pytanie: czy można i czy należy zapobiegać błędom ucznia w nauczaniu? Otóż idealne zapobieganie błędom ucznia wogóle jest niemożliwe, zwłaszcza przy stosowaniu formy poszukującej, a co więcej — zasada samodzielności wymaga nawet dopuszczania do błędów, które mają wartość kształcącą zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Chodzi tylko o to, abyśmy wiedzieli, kiedy można dopuszczać do błędów, a kiedy należy im zapobiegać. Naogół sprawa przedstawia się w ten sposób: jeżeli chodzi o procesy myślowe, związane z poznawaniem wiedzy i wyprowadzaniem wniosków, to błędy ucznia w tych procesach są dopuszczalne; jeżeli natomiast mamy do czynienia z utrwalaniem wiadomości lub nabywaniem wprawy i umiejętności, to obowiązuje *zasada profilaktyczna* — zapobiegania błędom. Dopuszczając do błędów w ostatnich wypadkach, grzeszylibyśmy przeciwko kardynalnej zasadzie, obowiązującej przy wytwarzaniu wszelkiego rodzaju nawyknień: nie dopuszczać wyjątków, dopóki nawyknienie się nie utrwali. Zilustrujemy to na przykładach: jeżeli chcemy, aby dzieci samodzielnie na

*) S. Hessen, Podstawy pedagogiki, Przekład A. Nelończyka.

podstawie analizowanych faktów językowych wyprowadziły regułę ortograficzną, to w ich pracy myślowej, opartej na indukcji i formie poszukującej, błędy są możliwe i dopuszczalne; gdy chodzi następnie, aby dzieci zdobyły umiejętność stosowania tej reguły w ćwiczeniach piśmiennych, to musi być przestrzegana zasada niedopuszczania do błędów.

Rozważając zagadnienie metody nauczania pod kątem zasady samodzielności, pragniemy jeszcze zwrócić uwagę na pewne kwestje, związane z tem zagadnieniem. Potraktowane w sposób niejako konspektowy, kwestje te przedstawiają się następująco: 1) postępowanie indukcyjne w nauczaniu bardziej, niż dedukcyjne, sprzyja formie poszukującej, a tem samem zasadzie samodzielności; 2) stosując formę poszukującą w nauczaniu, należy unikać pozornej samodzielności, jaka ma miejsce wtedy, gdy stosujemy zbyt drobiazgowe pytania naprowadzające; 3) ciągłość nauczania, stopniowanie trudności i przystosowanie wymagań do poziomu rozwoju ucznia — to konieczne warunki zasady samodzielności w nauczaniu; 4) zainteresowanie ucznia nauką jest następstwem jego samodzielnej pracy, ale zarazem ze swojej strony jest czynnikiem, wyzwalającym energję do samodzielnych wysiłków w pracy.

Znaczenie nauki cichej i pracy domowej ucznia.

Specjalne znaczenie ze stanowiska zasady samodzielności posiadają dwa rodzaje zajęć szkolnych: nauka cicha i praca domowa. W statucie szkoły powszechnej czytamy (§§ 41 i 54), że wymienione rodzaje zajęć obok utrwalania i zastosowania przerobionych wiadomości mają służyć do „samodzielnego opracowywania nowego dostępnego tematu“. O znaczeniu nauki cichej program arytmetyki np. w ten sposób poucza: „Należy sobie dobrze uświadomić, że

nauka cicha stanowi poważną część pracy szkolnej. W czasie nauki cichej uczniowie nabierają wprawy w wykonywaniu działań i rozwiązywaniu zadań; *warunki pracy cichej szczególnie sprzyjają wyrobieniu samodzielności i zaradności"*. Z tych względów program zaleca stosowanie nauki cichej nawet w tych klasach, które stale uczą się oddzielnie. Jeżeli więc chodzi o wyrabianie zdolności do pracy samodzielnej, to znaczenie nauki cichej i pracy domowej jest duże i niewątpliwe. Różnica między temi rodzajami zajęć polega na tem, że nauka cicha odbywa się pod kierunkiem nauczyciela, natomiast praca domowa, wykonywana w nieobecności nauczyciela, jest bardziej samodzielna. Wypływa stąd wskazanie metodyczne tej treści: tematy prac domowych naogół winny być łatwiejsze od tematów nauki cichej.

WARUNKI SAMODZIELNOŚCI W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

Na podstawie powyższych rozważań możemy ustalić pewne warunki, od których zależne jest stosowanie samodzielności w wychowaniu i nauczaniu; najważniejsze z tych warunków są następujące:

1) pobudzanie wrodzonych dążności dziecka, szczególnie zaś ruchliwości, ciekawości, instynktu poznawczego i konstrukcyjnego;

2) zapewnianie dziecku w odpowiednich granicach możności samorzutnego i swobodnego rozwoju;

3) uwzględnianie indywidualnych właściwości dzieci, zwłaszcza tych, które odbiegają od przeciętnego poziomu klasy;

4) rozwijanie silnej woli, a szczególnie takich cech, jak cierpliwość, wytrwałość, systematyczność;

5) budzenie zufania we własne siły dziecka i poczucia odpowiedzialności za wyniki jego pracy;

6) unikanie choćby tylko pozorów tresury, a stosowanie w całej pełni samorozwoju i samowychowania;

7) zachowanie umiaru w pomocy ze strony nauczyciela, który musi posiadać odpowiednią cierpliwość w oczekiwaniu na wyniki pracy ucznia;

8) stwarzanie korzystnych warunków dla rozwoju wrodzonych zdolności dziecka oraz zaspokajanie jego potrzeb i zainteresowań;

9) pobudzanie inicjatywy i pomysłowości dziecka, a odrywanie od szablonowości i rutyny;

10) ułatwianie dziecku uświadamiania sobie osiąganych wyników, jako podniety do samokształcenia;

11) stopniowanie trudności w nauczaniu i przystosowywanie wymagań do możliwości rozwojowych dziecka;

12) umiejętne wyzyskiwanie organizacyj uczniowskich, jako środka samowychowywania się praktycznego;

13) stosowanie pracy grupowej, która wzmaga zainteresowanie ucznia i pobudza go do samodzielnych wysiłków;

14) umiejętne organizowanie nauki cichej i pracy domowej ucznia, jako środków, przygotowujących do samokształcenia;

15) unikanie pozorów samodzielności w postaci drobiazgowych pytań naprowadzających.

Przestrzeganie wymienionych warunków jest konieczne, jeżeli pragniemy, aby praca ucznia w szkole była istotnie samodzielna, aby uczeń tą drogą „dorabiał się własnej osobowości".

SAMODZIELNOŚĆ W NAUCZANIU RÓŻNYCH PRZEDMIOTÓW

JĘZYK POLSKI

P o d s t a w o w e u m i e j ę t n o ś c i w n a u c e j ę z y k a o j c z y s t e g o.

Język polski w szkole powszechnej — jak czytamy w programie — jest przedmiotem ogniskowym o wielostronnych i rozmaitych celach poznawczych, formalnych i wychowawczych. Najistotniejszym celem nauki tego przedmiotu jest *znajomość i opanowanie mowy ojczystej*, jako środka *wypowiadania* naszych myśli, uczuć i pragnień oraz *rozumienia* cudzych stanów duchowych, wyrażonych w mowie lub piśmie. W tym celu uczeń szkoły powszechnej, stosownie do wymagań programu, winien się nauczyć:

a) *mówić* jasno i poprawnie językiem polskim warstw wykształconych czyli językiem literackim;

b) *czytać* w tym języku przystępne utwory prozaiczne i poetyckie ze zrozumieniem i odczuciem;

c) *pisać* kształtnie i ortograficznie w sposób prosty, jasny i logiczny ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb życia praktycznego.

Zatem mówienie, czytanie i pisanie — to podstawowe *umiejętności*, które uczeń szkoły powszechnej musi w pewnym zakresie opanować, jeżeli język ojczysty ma się stać jego narzędziem porozumiewania się z otoczeniem. Umiejętności te uczeń winien zdobyć nie inaczej, jak tylko w sposób praktyczny i samodzielny na podstawie odpowiednich ćwiczeń. Opanowanie wymienionych umiejętności ułatwiają ćwiczenia pomocnicze dwojakiego rodzaju: a) wzbogacanie czynnego słownika językowego (ćwiczenia słownikowe) i b) wyjaśnianie i uzasadnianie właściwości językowych (ćwiczenia gramatyczne). Już sama nazwa „ćwiczenia“ świadczy o tem, że i te działy nauki języka ojczystego muszą być oparte na samodzielnej pracy ucznia.

Ć w i c z e n i a w m ó w i e n i u.

Różnorodne ćwiczenia w mówieniu, występujące w programie szkoły powszechnej, można zgrupować w sposób następujący: a) swobodne wypowiadanie się dzieci; b) rozmowy nauczyciela z dziećmi; c) omawianie obrazków i przystępnych dzieł sztuki; d) układanie opowiadać i opisów; c) sprawozdania i streszczenia; f) układanie planów; g) przemówienia i dyskusje; h) wygłaszanie z pamięci wierszy i urywków prozaicznych.

Że wszystkie te ćwiczenia mają być oparte na zasadzie samodzielnej pracy ucznia, widać to z następujących wskazań programu: „Przy przeprowadzaniu ćwiczeń w mówieniu *nie powinien nauczyciel nic narzucać*. Zadaniem jego jest w czasie obserwacji przedmiotu, zbierania wspomnień, zastanawiania się nad tekstem i t. p. ostrożne skierowywanie uwagi uczniów na niedostrzeżone szczegóły i niezauważone momenty. Należy zostawić dziecku jego naturalny, indywidualny język i *nie narzucać mu sposobu mówienia* innych ludzi lub języka książki, nie pozwalać jednakże na jakiekolwiek błędy przeciwko poprawności językowej“. Jak te wskazania mają być praktycznie przestrzegane w nauczaniu, wyjaśnimy to przy omawianiu poszczególnych rodzajów ćwiczeń w mówieniu.

a) *Swobodne wypowiadanie się dzieci.* — Ćwiczenia tego rodzaju, powtarzające się we wszystkich klasach szkoły powszechnej, zgodnie z programem, mają na celu wyrobienie języka indywidualnego, odpowiadającego osobowości ucznia. Występują one w dwóch odmianach, mianowicie: 1) *swobodne i samorzutne* wypowiadanie się dzieci w związku z różnemi okolicznościami życia szkolnego i domowego — od klasy I-ej do VI-ej włącznie; 2) *swobodne*

wypowiadanie się dzieci w związku z czytanemi utworami (z podręcznika, książeczek, pisemek, książek, pism i dzienników) — od klasy III-ej do VI-ej włącznie. W klasie VII następuje połączenie tych odmian ćwiczeń w formie następującej: „Wypowiadanie się dzieci na tematy, wysunięte przez nauczyciela lub przez dzieci, zaczerpnięte z lektury i bieżącego życia".

Ćwiczenia pierwszego rodzaju, w których wypowiadanie się dziecka ma być nietylko swobodne, ale i samorzutne, muszą mieć charakter jak najbardziej samodzielny. Tematami tych ćwiczeń winny być myśli, uczucia i pragnienia dziecka, związane z aktualnemi zagadnieniami życia szkolnego, domowego i publicznego. Jeżeli te ćwiczenia mają być istotnie swobodne i samorzutne, jeżeli mają w myśl wskazań programu wyrabiać język indywidualny, to samodzielność ucznia musi się przejawiać nietylko w wyborze tematów, ale również w sposobie ich ujmowania językowego. Przykładem tego rodzaju ćwiczeń może być niedawny turniej lotniczy. Jak dzieci bez względu na poziom nauczania żywo interesowały się tem zagadnieniem, doskonale o tem wiemy z praktyki szkolnej. W jednej ze szkół chłopcy II-ej klasy pobili się z powodu różnicy zdań na temat, kto ostatecznie zwycięży. Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu, pisaniu, rysowaniu, modelowaniu zjawiały się w tym wypadku nietylko w sposób samorzutny, ale wprost — spontaniczny. Czy była choć jedna taka szkoła, którаby nie wykorzystała tych spontanicznych zainteresowań dzieci zarówno w celach formalno-językowych, jak poznawczych i wychowawczych? Zasada samodzielnej pracy ucznia, jego inicjatywy i twórczości wystąpiła tutaj w całej pełni, o ile te ćwiczenia były odpowiednio potraktowane.

Druga odmiana omawianych ćwiczeń — to swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z lekturą, należycie ustopniowane w poszczególnych klasach zarówno w zależ-

ności od tego, co dzieci czytają w danym momencie, jak i pod kątem przystosowania do poziomu rozwoju umysłowego ucznia. Również i tutaj winna być przestrzegana zasada swobody i samodzielności w wyborze zagadnień, a tem bardziej w sposobie ich ujmowania. W programie czytamy w tej sprawie, co następuje: „Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z czytanemi utworami, niezależnie od poziomu, nie powinno być niewolniczem powtarzaniem słów nauczyciela, lecz *naprawdę swobodnem mówieniem* dziecka o tem, co czytało, co je zaciekawiło, zapytaniem o to, czego nie rozumie i t p". Przytoczone wskazania są aktualne zarówno wtedy, gdy dany utwór czytała cała klasa, jak i w tych wypadkach, gdy pewne utwory znane są tylko poszczególnym uczniom. Różnica będzie polegała tylko na tem, że w pierwszym wypadku swobodne wypowiadanie się może mieć charakter rozmowy między uczniami, kierowanej tylko przez nauczyciela; w drugim zaś — rozmowa, jeśli chodzi o jej treść, będzie się odbywała między uczniami a nauczycielem, natomiast reszta uczniów będzie brała w niej udział raczej pod względem formalno-językowym. W każdym wypadku, o ile możności, będzie respektowana zasada swobody inicjatywy i samodzielności w postawie ucznia.

b) *Rozmowy nauczyciela z dziećmi.* — Ten rodzaj ćwiczeń, występujący w klasach od I-ej do IV-ej włącznie, obok celów językowych posiada jeszcze inne znaczenie: poznawcze (wzbogacanie zasobu wiadomości), formalne (rozwijanie zdolności umysłowych) i wychowawcze (pobudzanie uczuć). Wartość tych ćwiczeń zależna jest od stopnia zainteresowania i samodzielności ucznia, co program bardzo wyraźnie podkreśla. Różnią się one od ćwiczeń poprzednio omówionych tem, że częściej są zagajane przez nauczyciela, aniżeli przez ucznia i że wskutek tego są bardziej planowe i systematyczne oraz ściślej związane z tematami ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Swoboda

i samodzielność ucznia w mniejszym stopniu przejawia się tutaj w wyborze tematów, ale w takim samym stopniu, jak w ćwiczeniach poprzednich, musi być przestrzegana, jeśli chodzi o sposób ich omawiania i formę językową. Zgodnie z zasadą samodzielności, program zaleca: 1) aby na stopniu najniższym tematy rozmów opierały się na bezpośrednich przeżyciach dzieci, oraz na konkretnym i dostępnym dla obserwacji dziecka materjale; 2) aby przechodzenie do tematów trudniejszych i dalszych odbywało się stopniowo, zależnie od rozwoju duchowego danej klasy i w pewnej mierze od środowiska.

Dla ilustracji tego rodzaju ćwiczeń w mówieniu weźmiemy jeden z tematów, które w myśl wskazań programu winny być stopniowo rozszerzane i pogłębiane w zależności od poziomu nauczania, a mianowicie: „Nasza miejscowość". Temat ten występuje zarówno w II-ej, jak i IV-ej klasie, jednak omawianie jego w każdej klasie inaczej będzie wyglądało. W obydwu klasach opracowanie tematu oparte będzie na postrzeżeniach, zdobytych przez dzieci indywidualnie lub zbiorowo podczas wycieczki. Zarówno w jednym, jak w drugim wypadku nauczyciel tak kieruje pracą dzieci, aby zdobywanie i omawianie postrzeżeń było możliwie samodzielne. Różnice będą następujące: 1) rozmowa nauczyciela z dziećmi klasy II-ej na dany temat będzie raczej swobodna i nawet samorzutna, natomiast w klasie IV-ej bardziej planowa i systematyczna; 2) w klasie II-ej nauczyciel będzie omawiał z dziećmi tylko to, co one zaobserwowały indywidualnie lub zbiorowo (budowle — ich rozmieszczenie, ulice, materjały budowlane, mieszkańcy — ich zajęcia i t. p.); natomiast w klasie IV-ej rozszerzymy opracowanie tematu, wyzyskując nietylko obserwacje dzieci, ale i wiadomości inną drogą zdobyte (zajęcia mieszkańców dziś a dawniej, zwyczaje i obyczaje, podania i legendy miejscowe, pochodzenie nazwy miejscowości i t. p.). W przytoczonym przykładzie widoczne jest przystosowanie sposobu omawiania tematu do poziomu rozwoju umysłowego ucznia, co stanowi nieodzowny warunek zasady samodzielności w nauczaniu.

c) *Omawianie obrazków i przystępnych dzieł sztuki.* — Rozplanowanie tego rodzaju ćwiczeń w programie jest następujące: w klasach od I-ej do V-ej włącznie występuje „oglądanie i omawianie treści obrazków"; w klasie VI-ej zamiast tego — „oglądanie i omawianie przystępnych dla dzieci dzieł sztuki", a wreszcie w klasie VII-ej — to samo „ze szczególnem uwzględnieniem sztuki ludowej danego środowiska".

Tendencje programu, zmierzające do tego, aby praca ucznia przy omawianiu obrazków była możliwie samodzielna, zaznaczają się przedewszystkiem w stopniowaniu trudności, jeśli chodzi o sposób ich omawiania. Stopniowanie to przedstawia się w programie w sposób następujący: w klasie I-ej odbywa się tylko oglądanie obrazków i omawianie ich treści; w klasie II-ej obok ćwiczeń wymienionych wprowadza się nadawanie tytułów pojedyńczym obrazkom; poczynając od klasy III-ej, program dodaje do ćwiczeń powyższych jeszcze następujące: nadawanie tytułów cyklom obrazków oraz układanie na ich tle opowiadań. Nie trzeba dowodzić, że tego rodzaju stopniowanie trudności, przystosowane do rozwoju umysłowego ucznia, umożliwia z jego strony aktywną i samodzielną postawę w traktowaniu wymienionych ćwiczeń. Poza tem zasada samodzielności winna być przestrzegana w organizacji ćwiczeń, związanych z omawianiem obrazków. Naogół przebieg tych ćwiczeń winien być następujący: 1) swobodna i samodzielna obserwacja obrazka; 2) swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci na podstawie obserwacji; 3) obserwacja kierowana przez nauczyciela (o ile jest potrzebna); 4) porządkowanie wypowiedzeń dzieci na temat obrazka. Teraz mogą nastąpić dalsze ćwiczenia, jak nadanie tytułu obrazkowi i układanie na jego tle opowiadania. Jeżeli mamy do

czynienia z cyklem obrazków czyli t. zw. historyjką obrazkową, to przybędą jeszcze dwa następujące ćwiczenia: powiązanie obrazków w całość logiczną i nadanie jej tytułu. Wreszcie zasada samodzielności musi być również respektowana zarówno w nadawaniu tytułów, jak i układaniu opowiadań. Nie można dzieciom narzucać ani słownego sformułowania tytułów, ani też konstrukcji logicznej i formy językowej opowiadania.

Omawianie dzieł sztuki z konieczności będzie się sprowadzało przeważnie do obrazów, ponieważ zetknięcie młodzieży szkół powszechnych (poza większemi miastami) z innemi rodzajami sztuki, jak rzeźba i architektura, jest znacznie trudniejsze. Ćwiczenia, związane z omawianiem obrazów i innych dzieł sztuki, również muszą być oparte na zasadzie samodzielnej pracy ucznia, co wynika z następującego wskazania programu: „Przy oglądaniu dzieł sztuki i omawianiu ich treści należy unikać szczegółowych rozważań, jako nieodpowiednich dla dzieci tego wieku. Omawiać jakiekolwiek dzieło sztuki można tylko na podstawie konkretu (oryginał, dobra reprodukcja)“. Przystosowanie do poziomu rozwoju umysłowego ucznia i opieranie się na materjale konkretnym — to warunki zasady samodzielnej pracy ucznia.

d) *Układanie opowiadań i opisów.* — Zarówno opowiadania, jak i opisy są należycie ustopniowane na zasadach następujących: 1) opowiadania są łatwiejsze i dlatego poprzedzają opisy; 2) zbiorowe układanie opowiadań i opisów jest łatwiejsze, niż jednostkowe. Rozplanowanie opowiadań i opisów w programie, oparte na powyższych zasadach, jest następujące:

Klasa II: Próby zbiorowego układania opowiadań.

Klasa III: Zbiorowe i jednostkowe układanie krótkich opowiadań i łatwych opisów.

Klasa IV: Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwiejszych opisów oraz streszczeń łatwiejszych tekstów.

Klasa V: Samodzielne opowiadania dzieci na tematy, zaczerpnięte z życia i lektury.
Opisy przedmiotów i sytuacyj, układane zbiorowo i indywidualnie na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień.

Klasa VI: Samodzielne opowiadania dzieci na tematy, zaczerpnięte z życia i lektury.
Opisy przedmiotów, osób, sytuacyj i krajobrazów na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień.

Klasa VII: Opowiadania dzieci na tematy, zaczerpnięte z życia, ponadto na tle książek, oraz odpowiednio dobranych wycinków z pism i dzienników.
Opisy przedmiotów, osób, sytuacyj i krajobrazów na podstawie bezpośredniej obserwacji i wspomnień.

Jak widać z powyższego zestawienia, stopniowanie trudności w omawianych ćwiczeniach występuje zarówno w kolejności ćwiczeń (od opowiadań do opisów, od ćwiczeń zbiorowych do indywidualnych), jak i w doborze tematów do opowiadań i opisów. Tego rodzaju ustopniowanie ćwiczeń sprawia, że mogą być one przerabiane na zasadzie samodzielnej pracy ucznia.

Przy układaniu opowiadań zasadę samodzielności ułatwiają inne jeszcze zabiegi natury metodycznej. Oto przedewszystkiem występują w programie najpierw opowiadania, oparte na oglądaniu obrazków, a potem dopiero opowiadania na tle zdarzeń rzeczywistych. Pierwsze są łatwiejsze, niż drugie, gdyż obserwacja obrazków może trwać dowolnie długo, natomiast nie można przedłużać obserwacji zdarzeń faktycznych, które mają charakter zja-

wiskowy i mogą być omawiane na podstawie wspomnień. Aby omawianie obrazków stało się ćwiczeniem przygotowawczem do wszelkiego rodzaju opowiadań, zaleca się ustopniować te ćwiczenia w sposób następujący: 1) opowiadanie całkowicie oparte na postrzeganiu (dzieci w toku opowiadania mają ciągle obrazki przed oczyma); 2) opowiadanie, oparte częściowo na postrzeganiu, częściowo zaś na pamięci (obrazki po obserwacji chowamy, ale w razie potrzeby pokazujemy je dla zaobserwowania pewnych szczegółów); 3) opowiadanie, oparte całkowicie na pamięci (uczniowie nie widzą obrazków w toku opowiadania). Zasada samodzielności musi być nadto przestrzegana w doborze formy zarówno logicznej, jak i językowej. Wskazania programu w tej sprawie są następujące: „Układanie opowiadań wszelkiego rodzaju odbywa się zpoczątku drogą pracy zbiorowej, zespołowej; poszczególni uczniowie wypowiadają swoje spostrzeżenia, wspomnienia, np. z wycieczki, a z tych elementów, na podstawie rozmowy (dyskusji), *kierowanej dyskretnie przez nauczyciela,* składa się całość opowiadania". Podkreślone przez nas wyrażenie jest charakterystyczne dla zasady samodzielności.

Również i przy opisach program zaleca pewne stopniowanie trudności, zgodne z zasadą samodzielnej pracy ucznia. Pierwsze ćwiczenia w opisywaniu muszą być oparte na przedmiotach prostych, przyczem należy poprzestawać na wyodrębnieniu cech, najbardziej rzucających się w oczy. Następnie, w miarę rozwoju zdolności postrzegania u dzieci i wzbogacania słownika językowego, dajemy przedmioty o cechach coraz bogatszych, aż wreszcie w klasie V-ej obok pojedyńczych przedmiotów zaczyna się opisywanie sytuacyj, zaś w klasie VI-ej przybywają jeszcze opisy krajobrazów. Żądanie programu, aby przedmioty do opisu budziły zainteresowanie dzieci, posiada również duże znaczenie dla zasady samodzielności, bo tylko interesujące prace mogą dzieci wykonywać samodzielnie.

e) *Sprawozdania i streszczenia.* — Sprawozdania z bieżącego życia dzieci oraz streszczenia odpowiednio dobranych utworów z lektury, jako ćwiczenia w mówieniu, występują w trzech najwyższych klasach szkoły powszechnej. Program stopniuje streszczenia w ten sposób, że, poczynając od klasy VI-ej, żąda zwięzłych streszczeń, a w klasie VII-ej obok książek wprowadza streszczenia artykułów, wycinków z dzienników i t. p. Oba rodzaje ćwiczeń, stanowiących etap przejściowy od opowiadań i opisów do układania planów, różnią się między sobą tem, że sprawozdania — to odtwarzanie w formie jasnej i zwięzłej zdarzeń — jak program podaje — z bieżącego życia dzieci; natomiast streszczenie — to niemniej jasne, a bardziej jeszcze zwięzłe ujmowanie treści przeczytanych utworów. Poza tem niema istotnych różnic między omawianemi ćwiczeniami.

Jeżeli chodzi o traktowanie tych ćwiczeń ze stanowiska zasady samodzielności, widać to wyraźnie z poniższych wskazań programu: „Sprawozdania należy rozpoczynać od przedstawienia pojedyńczych i łatwych do ujęcia faktów, a pierwsze streszczenia opierać na tekstach krótkich i bardzo jasnych". — „Sprawozdania winny występować tylko w miarę oczywistej potrzeby, przyczem pobudka do ich składania może wychodzić zarówno od nauczyciela, jak i od dzieci". — „Do streszczeń na poziomie szkoły powszechnej nadają się utwory o treści nieskomplikowanej i wyraźnie zarysowanej konstrukcji, nie nadają się natomiast utwory o treści uczuciowej i fantazyjnej". Przytoczone uwagi niedwuznacznie wskazują, że sprawozdania i streszczenia, jako ćwiczenia w mówieniu (podobnie zresztą i w pisaniu), muszą być oparte na zasadzie samodzielnej pracy ucznia, a rola nauczyciela powinna się ograniczać tylko do umiejętnego kierowania tą pracą.

f) *Układanie planów.* — Ćwiczenia w układaniu planów, podobnie jak i poprzednie ćwiczenia, są należycie ustopniowane i tem samem przystosowane do zasady samo-

dzielnej pracy ucznia. Stopniowe narastanie trudności według programu jest następujące: 1) w klasie IV-ej — porządkowanie wypowiedzeń dzieci (przy swobodnem wypowiadaniu się w związku z treścią czytanek); 2) w klasie V-ej — porządkowanie omawianego materjału, jako wdrażanie do układania planu; 3) w klasie VI-ej — układanie planów opowiadań, opisów i t. p.; 4) w klasie VII-ej — układanie planów opowiadań, opisów, przemówień. Przygotowanie do porządkowania i planowania treści dzieci zdobywają już właściwie w klasie II i III-ej, a to w związku z nadawaniem tytułów pojedyńczym obrazkom i historyjkom obrazkowym. Już tutaj dzieci uczą się odróżniać rzeczy istotne od szczegółów drugorzędnych, uczą się syntetycznego ujmowania pewnych całości myślowych, innemi słowy — wykonywają takie ćwiczenia, jakie są konieczne przy układaniu planów.

Jeżeli ćwiczenia w układaniu planów mają być ze strony ucznia jak najbardziej samodzielne, to obok przedstawionego wyżej stopniowania trudności musimy jeszcze zastosować odpowiednią metodę pracy. Wskazania metodyczne ze stanowiska zasady samodzielności byłyby tutaj następujące: 1) pierwsze ćwiczenia w układaniu planu stale odbywają się zbiorowo pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela, a dopiero w dwóch najwyższych klasach mogą się odbywać podczas nauki cichej lub w formie pracy domowej; 2) podział na fragmenty całości treściowej, która ma być rozplanowana, przeprowadzają dzieci początkowo wyłącznie pod kierunkiem nauczyciela, a potem dopiero mogą to robić zupełnie samodzielnie; 3) tytuły poszczególnych fragmentów proponują dzieci i jeżeli między zgłoszonemi tytułami niema dużych różnic natury rzeczowej lub logicznej, należy przyjąć wszystkie proponowane sformułowania; 4) jeżeli zachodzi potrzeba wyboru tytułu z pośród zaproponowanych, należy tak pracą pokierować, aby wyboru dokonały dzieci, a jeśli wypadnie to zrobić nauczycielowi, winien wybór swój uzasadnić przy współudziale dzieci; 5) ujęcia słowne tytułów stosujemy początkowo w formie całych zdań, a dopiero zczasem, gdy dzieci odczują i zrozumieją tego potrzebę, możemy stosować formę trudniejszą — zdań eliptycznych.

g) *Krótkie przemówienia i dyskusje.* — Ćwiczenia te, występujące w programie klasy VII-ej ze względów praktycznych, z jednej strony muszą się wiązać z aktualnemi wydarzeniami i konkretnemi potrzebami życia szkolnego, a z drugiej — winny być przystosowane do poziomu rozwoju umysłowego ucznia. Temi konkretnemi potrzebami, jeśli chodzi o przemówienia, będą uroczystości szkolne, organizowane przez młodzież, a jeśli chodzi o przemówienia i dyskusje — zebrania organizacyj uczniowskich. Że w ten sposób omawiane ćwiczenia mają być traktowane, świadczą o tem przytoczone wskazania programu: „Ćwiczenia w układaniu przemówień należy oprzeć na rzeczywistych potrzebach: zapobiegnie to bezmyślnej gadatliwości; organizowane uroczystości szkolne i państwowe dają okazję do stosowania tego rodzaju ćwiczeń“. „Przy prowadzeniu dyskusyj należy przyzwyczajać dzieci do tego, by dyskutowały w sposób zwięzły, tylko na tematy sobie znane. Stąd też wypływa postulat przygotowywania się do dyskusji“. Związek omawianych ćwiczeń z aktualnemi wydarzeniami i potrzebami szkolnemi, przystosowanie ich treści i formy do poziomu rozwoju umysłowego oraz żądanie przygotowywania się młodzieży — wszystko to dowodzi, że udział młodzieży w tych ćwiczeniach musi być nietylko aktywny, ale i samodzielny. Im bardziej ćwiczenia te będą samodzielne, tem lepsze dadzą młodzieży przygotowanie do ich stosowania zupełnie samodzielnego w późniejszem życiu praktycznem.

h) *Wygłaszanie z pamięci wierszy i urywków prozaicznych.* — Obecność tego ćwiczenia w klasie VII-ej wymaga pewnych wyjaśnień. W programie klas od I-ej do

IV-ej włącznie w dziale ćwiczeń, związanych z mówieniem, czytaniem i pisaniem, stale powtarza się punkt następujący: „Uczenie się napamięć i wygłaszanie wierszy o treści, związanej ze wskazanemi tematami". Poczynając od klasy V-ej, program na tem miejscu podaje: „uczenie się napamięć wierszy i krótkich tekstów (w klasach VI i VII-ej „odpowiednio dobranych urywków") prozaicznych". Jak z tego widać, w klasach V i VI-ej nie mówi się o wygłaszaniu wierszy i urywków prozaicznych, wyuczonych napamięć; ćwiczenie to występuje dopiero w klasie VII-ej w dziale „mówienia". Nie należy wszakże wyprowadzać stąd wniosku, że w klasach V i VI-ej istotnie przerywają się ćwiczenia w wygłaszaniu z pamięci wierszy i prozy. Oto w uwagach do programu klasy V-ej czytamy, co następuje: „Wygłaszanie winno, uwydatniając wszelkie odcienie uczuciowe i myślowe, możliwie zbliżać się do mowy naturalnej, a unikać przesady i sztucznego patosu. Należy przytem uwzględniać indywidualność dziecka, nie narzucając mu gotowego szablonu".

Przytoczone uwagi nietylko wykazują konieczność stosowania ćwiczeń w wygłaszaniu, ale zarazem podają sposób ich przeprowadzania. Ostatnie zdanie, w którem mówi się o uwzględnieniu indywidualności dziecka, najwyraźniej świadczy o tem, że ćwiczenia w wygłaszaniu winny również uwzględniać aktywność, samodzielność i w pewnym stopniu nawet twórczość dziecka. Wprowadzenie wygłaszania w klasie VII-ej do ćwiczeń w mówieniu wskazuje na to, że tutaj ćwiczenia te winny być traktowane w sposób bardziej jeszcze samodzielny i praktyczny, niż w klasach poprzednich. Podobnie jak przemówienia, recytacje winny się wiązać z organizowaniem uroczystości szkolnych i państwowych, które młodzież tej klasy może już samodzielnie przygotowywać i urządzać.

Nauka czytania i pisania w klasie I-ej.

Zasada aktywności i samodzielności w nauce czytania i pisania winna być przestrzegana zarówno w doborze tekstów do czytania (wyrazów i zdań), jak i w całym toku nauki bez względu na to, czy stosujemy metodę wyrazową, czy też zdaniową. Teksty do czytania i pisania winny być krótkie i łatwe, aby dziecko mogło samodzielnie ujmować je wzrokowo, wymawiać i odtwarzać graficznie. Niezależnie od wybranej metody nauczanie musi być tak zorganizowane, aby dziecko możliwie samodzielnie wykonywało wszelkie ćwiczenia, związane z nauką czytania i pisania, a mianowicie: 1) układanie i przekształcanie zdań; 2) wyodrębnianie wyrazów w zdaniach i liter w wyrazach (analiza); 3) tworzenie wyrazów i zdań z poznanych elementów (synteza); 4) rozpoznawanie i wymawianie wyrazów i zdań (czytanie); 5) odwzorowywanie liter, wyrazów i zdań (pisanie); 6) wykonywanie wszelkich ćwiczeń, urozmaicających naukę czytania i pisania (rozsypanki, loteryjki i t. p.).

W celu ułatwienia dziecku samodzielnej pracy stosujemy różne środki i ćwiczenia pomocnicze. Jeżeli np. wprowadzamy nowy wyraz, to umieszczamy go pod obrazkiem, a dzieci, kojarząc dany wyraz z przedmiotem na obrazku, samodzielnie wyraz ten odczytują. Gdy chcemy np. zapoznać dzieci z literą „*k*", to zestawiamy dwa wyrazy „ma" i „mak", pisząc jeden pod drugim; dzieci same domyślą się, jak wymawia się końcowy znaczek w drugim wyrazie. Kiedy dajemy dzieciom do odczytania jakikolwiek tekst, ułożony ze znanych wyrazów, to naprzód odczytują go dzieci po cichu w sposób samodzielny. Przykładów tych wystarczy dla zilustrowania, jakiemi drogami osiągamy samodzielną postawę dziecka w nauce czytania i pisania. Zwrócimy jeszcze uwagę na wskazanie programu treści następującej: „Metoda zdaniowa zaleca, aby moment analizy

zdania, a w szczególności wyrazu, był samorzutny". Analiza samorzutna — to samodzielne stwierdzenie przez dzieci faktu, że w znanych wyrazach jako całościach powtarzają się te same elementy, a w następstwie — samodzielne wyodrębnienie tych elementów.

Ćwiczenia w czytaniu.

Przy omawianiu tego działu ćwiczeń językowych pod kątem zasady samodzielności zwrócimy specjalną uwagę na zagadnienia następujące: a) rodzaje czytanych utworów, b) formy czytania szkolnego, c) stopnie umiejętności czytania, d) omawianie treści czytanej, e) zaprawianie do samodzielnej lektury. Zagadnienia te postaramy się kolejno omówić w takim zakresie, jak pozwalają na to rozmiary pracy niniejszej.

a) *Rodzaje czytanych utworów.* — Według obowiązującego programu utwory, przeznaczone do czytania w poszczególnych klasach, są należycie ustopniowane: rozpoczynają się od krótkich zdań w klasie I-ej, a kończą się na arcydziełach literatury i rozprawkach popularno-naukowych w klasie VII-ej. Stopniowanie trudności uwzględnia: 1) *źródła,* z których uczeń korzysta — elementarz, wypisy, pisemka, pisma, książki, dziełka; 2) *treść,* poznawaną w czytanych utworach — przeżycia dzieci i ludzi dorosłych w opowiadaniach, wiadomości rzeczowe w opisach; 3) *formę* utworów czytanych — proza i poezja, epos i liryka. Tego rodzaju stopniowanie materjału do czytania, przystosowane do rozwoju duchowego ucznia, program uwzględnia dlatego, aby uczeń samodzielnie mógł czytać oraz rozumieć i odczuwać treść czytaną, aby samodzielnie korzystał w szkole i nauczył się korzystać w przyszłości z czytania i książki, jako środków dalszego swego rozwoju.

b) *Formy czytania szkolnego.* — Obecny program wprowadza dwie formy czytania: *ciche i głośne.* Czytanie

ciche bardziej, niż głośne, sprzyja zasadzie samodzielności z następujących względów: 1) ułatwia opanowanie techniki czytania, zwłaszcza pod względem płynności; 2) daje uczniowi możność wyrobienia indywidualnego tempa czytania; 3) umożliwia szybsze i lepsze ogarnianie treści czytanej; 4) rozwija samodzielność w czytaniu i przygotowuje do takiegoż czytania w życiu późniejszem.

Aby czytanie ciche mogło mieć takie znaczenie, to musi być często i w odpowiedni sposób traktowane. Należy zawsze wysuwać jakieś zadanie konkretne, które uczniowie mają rozwiązać samodzielnie na podstawie czytania danego utworu. Zadania te mogą być następujące: 1) ogólne ujęcie i zrozumienie treści czytanki; 2) poszukiwanie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów; 3) wybór odpowiedniej treści do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu; 4) uczenie się napamięć pewnego urywka lub całego utworu; 5) podział utworu na fragmenty (obrazy) i układanie planu; 6) porównywanie treści dwóch utworów, albo treści utworu z treścią obrazu. Przykładem ostatniego ćwiczenia może być lekcja w klasie III-ej, którą niedawno widzieliśmy. Czytanie utworu p. t. „Jesienna orka"*) nauczyciel przeprowadził w ten sposób, że po zawieszeniu obrazu, przedstawiającego jesień i rolnika orzącego, zwrócił się do dzieci z takiem poleceniem: przeczytajcie sobie czytankę po cichu i zauważcie, co jest tak samo w książce i na obrazie, a co jest inaczej. Po czytaniu nastąpiły bardzo ciekawe wypowiedzi dzieci, które nietylko np. zauważyły, że inna jest pora dnia w czytance, a inna na obrazie, ale nawet to, że ilość wron, które chodziły za rolnikiem, w czytance i na obrazie nie jest jednakowa. W taki i podobny sposób uwzględniamy zasadę samodzielności w czytaniu cichem

---

*) B. Kubski, M. Kotarbiński, E. Zarembina. Czytanka dla klasy III.

i przygotowujemy do samodzielnego czytania po wyjściu ze szkoły.

Ćwiczenia w czytaniu głośnem również winny być tak prowadzone, aby miały charakter jak najbardziej samodzielny, szczególnie gdy chodzi o takie cechy, które tylko z tą formą czytania są związane i decydują o jego jakości. Właściwości czytania głośnego są następujące: prawidłowa artykulacja poszczególnych wyrazów, należyte przestankowanie, uwzględnianie akcentu logicznego i czytanie z odczuciem utworu. Umiejętność takiego czytania osiągamy za pomocą odpowiednich ćwiczeń, stopniowo i samodzielnie wykonywanych. Jak przy czytaniu cichem, tak i tutaj winny być przestrzegane pewne wskazania metodyczne, wypływające z zasady samodzielności. Oto niektóre z tych wskazań: 1) jeżeli uczeń popełni błąd w wymowie lub przestankowaniu, to niechaj stara się błąd ten samodzielnie skorygować; 2) gdy jeden uczeń czyta głośno, to inny nie może być karcony, jeśli wyprzedza go w tym czasie, czytając cicho i samodzielnie; 3) jak przy wygłaszaniu, tak i przy czytaniu artystycznem należy uwzględniać indywidualność ucznia; 4) czytanie nauczyciela może być wzorem dla ucznia, ale nie powinno być nadmiernie i bez potrzeby stosowane i t. p.

Wreszcie zasada samodzielnej pracy ucznia nasuwa i takie wskazania, które odnoszą się do czytania zarówno cichego, jak i głośnego. Pierwszę z tych wskazań dotyczy żądania, aby możliwie najczęściej zmieniać sposób opracowywania czytanek. Jednostajność i szablonowość osłabia zainteresowanie treścią czytanki, powoduje zniechęcenie do ćwiczeń, zabija samodzielność w ich wykonywaniu. Drugie wskazanie dotyczy sposobu traktowania objaśnień rzeczowych i językowych, jakich wymaga zrozumienie treści czytanej. W programie wskazanie to brzmi następująco: „Przestrzegać należy, aby wyjaśnienie wyrazów ograniczało się do istotnej potrzeby, aby nie przysłoniło właściwego

celu akcji i nie rozrywało zainteresowania i uwagi ucznia, zwróconych na poznawaną treść". Do tego należałoby jeszcze dodać: objaśnianie treści i formy winno być tak przeprowadzone, aby uczniowie, o ile możności, samodzielnie ustalali znaczenie wyrazów i zwrotów.

c) *Stopnie umiejętności czytania.* — Stopniowanie w kształceniu i pielęgnowaniu czytania obejmuje trzy strony: 1) *techniczną* (prawidłowa artykulacja i płynność czytania); 2) *logiczną* (zachowanie przestankowania i rozumienie treści); 3) *estetyczną* (właściwe akcentowanie i odczucie, wyrażające się w stosownej modulacji głosu). Zgodnie z wymaganiami programu, realizacja stopni czytania w poszczególnych klasach przedstawia się, jak następuje: w klasach I i II-ej główny wysiłek skupiamy przedewszystkiem na opanowanie techniki czytania; w klasach III i IV-ej, nie zaniedbując strony technicznej, zwracamy głównie uwagę na stronę logiczną; w klasach najwyższych obok dalszego pielęgnowania techniki i rozumienia kładziemy większy nacisk na estetyczną stronę czytania. Stopniowania tego — jak czytamy w programie — nie należy rozumieć w ten sposób, że w klasach niższych nie ma się zwracać uwagi na te cechy czytania, które pragniemy osiągnąć w klasach wyższych. Zasadniczo więc stale uwzględniamy wszystkie strony czytania, tylko różny jest stopień ich nasilenia w poszczególnych klasach. Tego rodzaju ustopniowanie sprawia, że dość trudną umiejętność, jaką jest dobre czytanie, uczeń zdobywa powoli i samodzielnie.

d) *Omawianie treści czytanej.* — Przy omawianiu treści, mającem na celu ułatwianie zrozumienia utworu i wyrabianie umiejętności racjonalnego czytelnictwa, obowiązuje naczelna zasada, wyrażona w programie, jak następuje: „Sposób omawiania treści należy zwłaszcza na stopniu niższym przystosowywać do poziomu umysłowego dzieci". Zgodnie z tą zasadą, omawianie treści w poszczególnych klasach ustopniowane jest w sposób następujący:

Klasa II: 1) zestawianie treści z ilustracją, 2) ustalanie kolejności zdarzeń;

Klasa III: 1 — 2) jak w klasie II-ej, 3) wyodrębnianie postaci i zdarzeń;

Klasa IV: 1-2-3) jak w klasie III-ej, 4) wyodrębnianie obrazów, 5) nawiązywanie treści czytanki do przeżyć dzieci;

Klasa V: 1) wyróżnianie postaci, ich czynów i pobudek działania, 2) działanie przebiegu wydarzeń, 3) dzielenie dłuższych utworów na części i tworzenie planu, 4) nawiązywanie treści czytanych utworów do przeżyć dzieci;

Klasa VI: 1-2-3-4) jak w klasie V-ej, 5) porównywanie utworów pod względem treści, 6) praktyczne zaznajomienie z rymem, rytmem i zwrotką;

Klasa VII: 1-2-3-4-5-6) jak w klasie VI-ej, 7) wiadomości o najwybitniejszych autorach w związku z lekturą ich utworów.

Przytoczone ustopniowanie ćwiczeń, związanych z omawianiem treści czytanych utworów, umożliwia traktowanie ich przy czynnym współudziale ucznia. Że program tylko w ten sposób pojmuje przeprowadzanie wymienionych ćwiczeń, widać to choćby z następujących wskazań: „Przy rozpatrywaniu głównych składników utworu (zdarzenia, postaci, ich czyny)... uwzględniamy przedewszystkiem składniki charakterystyczne dla danego utworu, ponadto zaś występujące w nim w taki sposób, że dziecko z łatwością zwróci na nie uwagę". — „W związku z opracowywaniem lektury należy unikać niewolniczej reprodukcji, skłaniając natomiast uczniów do swobodnego odtwarzania treści. Daleko bowiem więcej korzyści osiąga uczeń, posługując się własnym zasobem słownym i stylem, oraz rozumując *samodzielnie*, niż powtarzając mechanicznie zwroty autora i trzymając się niewolniczo jego wątku myślowego".

Z omawianem zagadnieniem wiążą się jeszcze pewne uwagi, dotyczące zasady samodzielności; najważniejsze z nich są następujące:

Program znacznie ogranicza t. zw. czytanie stataryczne, które może być stosowane przy utworach o charakterze rzeczowym lub przy urywkach trudniejszych; zaleca natomiast częściej stosować ujmowanie całości utworu, zwłaszcza gdy chodzi o utwory poetyckie, a w szczególności liryczne, które tylko w ten sposób mogą być czytane. Czytanie całościowe (globalne) jest bardziej naturalne i samodzielne, niż stataryczne.

Stosując czytanie stataryczne, musimy traktować każdy wydzielony fragment jako pewną całość, a unikać wypytywania o każdy szczegół, co niepotrzebnie dzieci zanudza i pozostaje w sprzeczności z zasadą samodzielnej pracy. Zamiast tego należy pobudzać dzieci, aby same zapytywały o to, czego nie rozumieją, aby wyszukiwały rzeczy najważniejszych w przeczytanych fragmentach, aby samodzielnie starały się ująć treść całego utworu i t. p.

Wszelkie zagłębianie się w treść utworu, mające zwłaszcza charakter psychologiczno - wychowawczy, musi być bardzo ostrożne i o tyle tylko przeprowadzane, o ile uczniowie mogą to zrobić samodzielnie. Nie można dzieciom narzucać myśli, a tem bardziej uczuć, zawartych w treści czytanego utworu. Szczególnie odnosi się to wskazanie do wyszukiwania t. zw. nauki moralnej, która najczęściej była sztucznie narzuconem moralizowaniem.

Ćwiczenia, związane z omawianiem treści utworów, początkowo przeprowadza się wyłącznie zbiorowo i pod kierunkiem nauczyciela, a następnie niektóre z nich zadaje się do wykonania indywidualnego i samodzielnego w formie pracy cichej lub domowej. Oto kilka przykładów: 1) przeczytać dany utwór i zestawić jego treść z ilustracją, za-

mieszczoną w podręczniku; 2) podzielić dany utwór na części (obrazy) i nadać im tytuły czyli ułożyć plan utworu; 3) czytając dany utwór, zastanowić się nad tem, jakie osoby w nim występują, czem się zajmują, jak postępują i dlaczego. W każdym wypadku następuje zbiorowe omówienie wykonanych ćwiczeń oraz w razie potrzeby — głośne czytanie utworu.

e) *Zaprawianie do samodzielnej lektury.*—Ćwiczenia tego rodzaju, poruszone już w uwagach poprzedzających, z natury rzeczy jak najściślej wiążą się z zagadnieniem samodzielności. W programie występują one, poczynając od klasy IV-ej, i również są ustopniowane w sposób następujący:

Klasa IV: stopniowe przyzwyczajanie do samodzielnego ujmowania treści czytanych tekstów;
Klasa V: stopniowe zaprawianie do samodzielnego czytania utworów w domu;
Klasa VI: dalsze zaprawianie się do samodzielnego czytania utworów w domu;
Klasa VII: zaprawianie do samodzielnej lektury.

Zarówno ustopniowanie wymienionych ćwiczeń, jak i słowne ich sformułowanie, świadczą o tem, że podstawa ucznia musi być tutaj, o ile możności, aktywna i samodzielna. Na potwierdzenie tego przytoczymy jeszcze kilka charakterystycznych uwag z programu; naprzykład: „Większość utworów z działu lektury uzupełniającej we wszystkich klasach przeznacza się na pracę domową, na lekcjach zaś czyta się jedynie fragmenty, najbardziej typowe i wartościowe, oraz urywki wyjątkowo trudne, czy też charakterystyczne pod względem treści lub stylu. Ponadto zainteresuje się nauczyciel indywidualnem czytelnictwem poszczególnych uczniów, służąc im radą, wskazówkami i t. p. przy sposobności wypożyczania książek. Nauczyciel powinien przyzwyczajać dzieci, by w razie wątpliwości lub trudności w rozumieniu książki zwracały się do niego o pomoc.

Lektura książek popularno-naukowych, dłuższych utworów prozaicznych i poetyckich w klasie VII winna nietylko *rozbudzić zamiłowanie* dziecka do czytelnictwa, ale nadto *rozwinąć jego samodzielność* w wyzyskiwaniu książki“.

Ćwiczenia w pisaniu.

Zgodnie z zasadą stopniowania trudności i samodzielnej pracy ucznia, rozplanowanie ćwiczeń w pisaniu w nowym programie jest następujące:

Klasa I:
1. Odwzorowywanie wyrazów, liter i zdań.
2. Przepisywanie wyrazów i zdań.
3. Pisanie z pamięci i ze słuchu.
4. Zapisywanie krótkich zdań.

Klasa II:
1. Przepisywanie wyrazów i zdań.
2. Pisanie z pamięci i ze słuchu.
3. Samodzielne układanie i zapisywanie zdań.
4. Zaprawianie do czystego i czytelnego pisania liter i wyrazów.

Klasa III: 1 - 2 - 3 jak w klasie II-ej.
4. Próby samodzielnych, krótkich opowiadań.
5. Zaprawianie do czystego, wyraźnego i kształtnego pisma.

Klasa IV: 1 - 2 jak w klasie III-ej.
3. Krótkie, samodzielne opowiadania i próby opisów.
4. Krótkie listy do osób bliskich i znajomych.
5. jak w klasie III-ej.

Klasa V:
1. jak w klasie IV-ej.
2. Pisanie z pamięci jako ćwiczenie ortograficzne.

3. Pisanie ze słuchu jako sprawdzian znajomości pisowni.
4. Opowiadania i opisy.
5. Wypracowania na tematy z lektury.
6. Streszczanie przeczytanych krótszych całości.
7. Listy do osób bliskich i znajomych; korespondencja międzyszkolna.

Klasa VI: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 jak w klasie V-ej.
6. Zwięzłe streszczanie przeczytanych całości.
7. Protokóły zebrań uczniowskich.
8. Układanie i zapisywanie planów.
9. Listy do osób nieznajomych i instytucyj; korespondencja międzyszkolna.

Klasa VII: 1 - 2 w tej klasie już nie występują.
3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 jak w klasie VI-ej.
9. Przygotowanie materjału do przemówień.
10. Listy i pisma w związku z potrzebami życia codziennego.
11. Opracowanie krótkiego życiorysu własnego.

Wymienione ćwiczenia w pisaniu, ustopniowane należycie w programie poszczególnych klas, dadzą się podzielić na trzy grupy:

a) *ćwiczenia o charakterze technicznym:* 1) odwzorowywanie liter, wyrazów i zdań; 2) pisanie kształtne i czytelne (ćwiczenia kaligraficzne);

b) *ćwiczenia o charakterze ortograficznym:* 1) przepisywanie tekstów, 2) pisanie z pamięci i ze słuchu;

c) *ćwiczenia o charakterze stylistycznym:* 1) układanie i zapisywanie zdań; 2) opowiadania i opisy; 3) sprawozdania i streszczenia; 4) protokóły zebrań uczniowskich; 5) układanie i zapisywanie planów; 6) przygotowanie materjału do przemówień; 7) listy i pisma; 8) opracowanie życiorysu własnego.

Omówimy teraz poszczególne rodzaje ćwiczeń ze stanowiska zasady samodzielności, przynajmniej w rzeczach najistotniejszych.

a) *Ćwiczenia o charakterze technicznym.* — Odwzorowywanie, czyli odtwarzanie kształtów liter, wyrazów, a nawet całych zdań (zależnie od metody nauki czytania i pisania) według „wzoru“, podanego przez nauczyciela lub w elementarzu, występuje tylko w klasie I-ej. Ten rodzaj pisania, oparty z natury rzeczy na naśladownictwie, jest najmniej samodzielny tak pod względem treści, jak i formy. Wyrazem dążności w kierunku usamodzielnienia tego rodzaju pisania są między innemi następujące zabiegi: zarzucenie zeszytów z gotowemi „wzorami“ pisma; usunięcie linij pomocniczych skośnych względnie pionowych; stosowanie różnych środków do odtwarzania kształtów liter i wyrazów (kreślenie, lepienie, wycinanie, układanie); wiązanie nauki pisania z konkretnemi potrzebami. Tendencje, dalej idące w tym kierunku, aby nauka pisania była jak najbardziej samodzielna, przejawiają się w dwóch żądaniach: 1) należy odrazu stosować pisanie piórem i atramentem; 2) pisanie winno się odbywać na papierze nielinjowanym.

Zaprawianie do pisania kształtnego i czytelnego nie odbywa się obecnie przy pomocy ćwiczeń odrębnych, lecz łączy się ze wszystkiemi ćwiczeniami piśmiennemi, a zwłaszcza z przepisywaniem. Samodzielność dziecka możemy tutaj respektować: a) jeżeli z pośród kilku możliwych kształtów jakiejś litery będziemy dawali dziecku możność wyboru; b) jeżeli zabiegi nasze zindywidualizujemy w tym sensie, że specjalną uwagę zwracać będziemy na te dzieci, które tego potrzebują; c) jeżeli starania o stronę zewnętrzną pisma łączyć będziemy z liternictwem, występującem w programie nauki rysunku.

b) *Ćwiczenia o charakterze ortograficznym.* — Ze sta-

nowiska zasady samodzielności nasuwają się tutaj następujące wskazania: 1) teksty do przepisywania, pisania z pamięci i pisania ze słuchu, winny być w miarę możności układane przez dzieci, winny tworzyć całości logiczne i wiązać się z tematami ćwiczeń w mówieniu i czytaniu; 2) przepisywanie tekstów winno się odbywać całemi wyrazami, 3) sprawdzanie tekstów, pisanych z pamięci, winny dzieci przeprowadzać samodzielnie; 4) przy pisaniu ze słuchu teksty winny być ujmowane jako mniejsze lub większe całości, aby unikać dyktowania pojedyńczemi wyrazami; 5) każde napisane ze słuchu zdanie lub kilkuzdaniowy fragment dzieci powinny samodzielnie skontrolować; 6) tablice ortograficzne, zalecane przez program, układają uczniowie zbiorowo pod kierunkiem nauczyciela; 7) polecany w wyższych klasach słownik ortograficzny, mający na celu wdrażanie do samokontroli, winien być tak stosowany, aby nie przeciwdziałał wyrobieniu pewności ortograficznej.

c) *Ćwiczenia o charakterze stylistycznym.* — Ćwiczenia stylistyczne stanowią ten rodzaj pisania, zapomocą którego dziecko ma się nauczyć wyrażać swoje myśli, uczucia, pragnienia i dążenia, wypowiadać się na piśmie w związku z potrzebami życia codziennego. Wynika stąd, że ćwiczenia tego rodzaju muszą mieć charakter jak najbardziej samodzielny, że tylko w ten sposób może być wyrobiona umiejętność wypowiadania się na piśmie. Zasada samodzielności wymaga przestrzegania pewnych wskazań, odnoszących się do wszystkich ćwiczeń o charakterze stylistycznym. Najważniejsze wskazania są następujące:

Język dziecka — jak czytamy w programie — powinien być swobodny, właściwy dla danego wieku; jak najbardziej należy przestrzegać, aby dziecko nie wyrabiało sobie języka nienaturalnego, wzorowanego na książkowym, ponieważ świadczy to o braku własnej treści. Aczkolwiek już na poziomie pierwszego szczebla mamy przyzwyczajać dzieci do posługiwania się językiem literackim, to jednak ze względu na konieczność wyrabiania własnego języka dziecka program poucza: „ażeby w samodzielnych wypracowaniach piśmiennych o tematach, skłaniających do subjektywnego wypowiadania się, pozwalać dziecku na tym szczeblu posługiwać się w mniejszym lub większym stopniu wyrażeniami i zwrotami gwarowemi".

Niezmiernie ważnym środkiem, umożliwiającym dziecku samodzielne pisanie i wyrabianie swobodnego własnego języka, jest dobór odpowiednich tematów. Warunki, jakim tematy ćwiczeń piśmiennych winny odpowiadać, są następujące: 1) temat nie może przekraczać poziomu umysłowego i stopnia ogólnego rozwoju psychicznego dziecka w danym wieku; zwłaszcza w początkach, tematy ćwiczeń piśmiennych powinny być łatwiejsze od tematów ćwiczeń w mówieniu; 2) pod względem treści tematy powinny wiązać się z obserwacjami ucznia, jego przeżyciami, potrzebami aktualnemi i zainteresowaniami; 3) ujęcie tematu pod względem formy powinno być jasne, konkretne i niedwuznaczne, zarazem jednak takie, aby pozostawiało uczniowi swobodę wypowiadania się stosownie do jego właściwości psychicznych; 4) tematy, oparte na przerabianej lekturze, powinny również dawać uczniowi możność samodzielnej pracy myślowej i językowej; 5) na drugim szczeblu programowym można dawać kilka tematów do wyboru, jednak z tem zastrzeżeniem, aby były powiązane wspólnym jakimś momentem, dotyczącym treści lub formy.

Drugim ważnym momentem w ćwiczeniach stylistycznych ze stanowiska zasady samodzielności jest odpowiednie i należyte przygotowanie do tych ćwiczeń, oparte na stopniowaniu trudności i przystosowane do poziomu rozwoju ucznia. Przygotowanie do wypracowań stylistycznych dają ćwiczenia w mówieniu, co program wyraźnie podkreśla w uwadze: „Stopniowo zdobywana, dzięki ćwiczeniom w mówieniu, sprawność i względna swoboda ułatwia uczniowi wypowiadanie się w piśmie". Odnosi się to w szcze-

gólności do ćwiczeń słownikowych i zbiorowych ćwiczeń kompozycyjnych. Ćwiczenia słownikowe dostarczają uczniowi zasobu wyrazów i zwrotów, potrzebnych do pisania na dany temat i wyrażania związanej z nim treści. Zbiorowe ćwiczenia kompozycyjne, mające na celu układanie opowiadań, opisów, sprawozdań, streszczeń, planów, uczą umiejętnego porządkowania i układania treści oraz dobierania najodpowiedniejszych wyrażeń. Stopniowanie trudności, umożliwiające samodzielną pracę ucznia, winno być przestrzegane: a) w doborze tematów: program należycie stopniuje ćwiczenia, poczynając od układania i zapisywania krótkich zdań w klasie I-ej, a kończąc na opracowywaniu charakterystyk osób i własnego życiorysu ucznia w klasie VII-ej; b) w rozmiarach ćwiczeń: początkowo (klasy I i II) będą to ćwiczenia jedno-, dwu- lub kilkuzdaniowe, następnie (klasy III i IV) będą miały formę krótkich wypracowań piśmiennych, a wreszcie, poczynając od klasy IV-ej, w myśl programu będą stosowane co pewien czas dłuższe wypracowania; c) w stosowaniu odpowiedniej formy — innej w rozmowie i opowiadaniu (klasy III i IV), innej zaś w opisie i sprawozdaniu (klasy V i VI).

Następna sprawa, związana z wypracowaniami stylistycznemi i równie ważna ze stanowiska zasady samodzielności — to poprawianie ćwiczeń piśmiennych. Sprawę tę wyjaśniają następujące wskazania programu: „Lekcja, na której omawia się poprawione przez nauczyciela wypracowania, powinna być tak zorganizowana, aby *cała klasa była zainteresowana*. Dlatego przy poprawianiu wszelkiego rodzaju ćwiczeń *powinny dzieci brać czynny udział* już od klas najniższych". W przytoczonych uwagach obok zainteresowania bardzo wyraźnie podkreślona jest zasada samodzielności. Aby praca ucznia, związana z poprawianiem ćwiczeń piśmiennych, mogła być samodzielna, program zaleca: a) sposób poprawiania przystosowywać do poziomu nauczania i możliwości ucznia; b) korektę ćwiczeń tak organizować, by cała klasa współpracowała nad wykrywaniem błędów, wyjaśnianiem ich istoty i nad wskazywaniem sposobu ich poprawy. Zarówno w jednym, jak w drugim kierunku program podaje szczegółowe wskazania, które tutaj pomijamy.

Ćwiczenia słownikowe.

W myśl programu ćwiczenia słownikowego mają na celu: „wzbogacenie *czynnego słownika* dzieci przedewszystkiem w zakresie potrzeb życia codziennego oraz do *zdobycia umiejętności* posługiwania się nagromadzonym zasobem językowym przy każdej nasuwającej się potrzebie". Już samo to, że chodzi tutaj o wzbogacenie czynnego słownika językowego i zdobycia umiejętności posługiwania się nim w miarę potrzeby, wyraźnie świadczy o konieczności samodzielnej pracy ucznia w tym dziale ćwiczeń językowych. Wyrazem takiego traktowania ćwiczeń słownikowych jest należyte ich ustopniowanie w programie poszczególnych klas w sposób następujący:

Klasa I:
1. Nazwy przedmiotów z najbliższego otoczenia.
2. Nazwy najłatwiej dostrzegalnych barw i kształtów.
3. Nazwy najprostszych stosunków przestrzennych i czasowych.
4. Stopniowe i bardzo powolne przyzwyczajanie dzieci do posługiwania się wyrazami i zwrotami literackiemi.

Klasa II:
1. jak w klasie I-ej (opuszcza się tylko — „z najbliższego otoczenia").
2. Nazwy cech i czynności.
3. jak w klasie I-ej (tylko zamiast „najprostszych" jest „prostych").

4. jak w klasie I-ej (opuszcza się tylko zastrzeżenie: „bardzo powolne").

Klasa III: 1. Nazwy przedmiotów i zjawisk.
2. jak w klasie II-ej.
3. jak w klasie II-ej (tylko zamiast „prostych" jest „rozmaitych").
4. jak w klasie II-ej (tylko zamiast „stopniowe" jest „dalsze").

Klasa IV: 1 - 2 jak w klasie III-ej.
3. jak w klasie III-ej (zamiast „rozmaitych" jest „różnych odcieni").
4. jak w klasie III-ej.

Klasa V: 1. Nazwy objawów i stanów życia wewnętrznego.
2. Grupowanie wyrazów według ich znaczenia.
3. Wyrazy pokrewne, bliskoznaczne i wieloznaczne.

Klasa VI: 1. jak w klasie V-ej.
2. Grupowanie różnych wyrażeń, związanych z określonym tematem.
3. jak w klasie V-ej.
4. Wyjaśnianie zwrotów językowych i poszukiwanie zwrotów zastępczych.

Klasa VII: 1 - 2 - 3 - 4 jak w klasie VI-ej.
5. Rozróżnianie gwary i mowy warstw wykształconych.

Przytoczone ustopniowanie ćwiczeń słownikowych stanowi nieodzowny warunek, umożliwiający traktowanie ich przy czynnym współudziale ucznia. Niezależnie od tego, jeśli omawiane ćwiczenia mają być przerabiane zgodnie z zasadą samodzielności, muszą być jeszcze przestrzegane pewne wskazania metodyczne w sposobie ich traktowania.

Najważniejsze z tych wskazań ujęte są w programie, jak następuje: 1. „Ćwiczenia słownikowe w całej szkole powszechnej występują okolicznościowo zwykle wówczas, kiedy możemy liczyć na zainteresowanie i *czynną postawę klasy*". 2. „Wyniki ćwiczeń słownikowych powinny być za każdym razem stosowane w *praktyce językowej ucznia*, czy to w wypowiedzeniu się ustnem, czy piśmiennem".

Ćwiczenia gramatyczne.

Zasada samodzielności w nauczaniu gramatyki na podstawie nowego programu jest tak dalece posunięta, że obok poglądowości i praktyczności stanowi najbardziej charakterystyczną cechę metody nauczania tego przedmiotu. Wyraźnie świadczy o tem wskazanie programu: „Wykład, który narzuca uczniom w gotowej postaci produkt cudzej myśli, jest w szkole powszechnej niedopuszczalnym środkiem nauczania gramatyki". Zgodnie z zasadą samodzielności, tok nauczania gramatyki winien być następujący: 1) każda lekcja gramatyki powinna być oparta na dostatecznym materjale językowym, zawierającym dane zjawisko językowe; 2) konkretny materjał językowy, gromadzony w miarę możności swobodnie przez uczniów, winien wiązać się z różnemi ćwiczeniami językowemi (mówienie, pisanie, czytanie); 3) pod kierunkiem nauczyciela uczniowie analizują materjał językowy możliwie samodzielnie i wspólnym wysiłkiem myślowym dochodzą do wniosków uogólniających; 4) zdobyte tą drogą wiadomości uczniowie również samodzielnie stosują do nowego materjału językowego, zarówno w klasie, jak i w pracach domowych. „Naszkicowany tu tok lekcji— czytamy w programie — *odpowiada czynnej i samodzielnej postawie ucznia,* kształci jego zdolność rozumowania, budzi żywe zainteresowania".

Samodzielność a cele materjalne i formalno-wychowawcze.

Opanowanie języka ojczystego w zakresie podstawowych umiejętności, które powyżej omówiliśmy, musi się odbywać na podłożu odpowiednio dobranego materjału rzeczowego. Materjał ten, jak wynika z programu, stanowią wiadomości, mające na celu zaznajomienie młodzieży z kulturą polską. Wszystko to, co powiedzieliśmy o samodzielnej pracy ucznia w związku z rozwijaniem umiejętności mówienia, czytania i pisania, odnosi się również do zdobywania przez ucznia materjału rzeczowego, stanowiącego podstawę wymienionych umiejętności. Podobnie też rozwijanie zdolności i umiejętności intelektualnych, jak rozróżnianie, porównywanie, klasyfikowanie, uogólnianie, rozumowanie, oparte na tym samym materjale rzeczowym i pozostające w ścisłym związku z umiejętnościami językowemi, winno się odbywać przy jak najbardziej czynnej i samodzielnej postawie ucznia.

ARYTMETYKA Z GEOMETRJĄ

Zasada samodzielności a cele nauczania

Wszystkie cele nauczania arytmetyki z geometrją, wymienione w programie szkoły powszechnej, mogą być realizowane skutecznie tylko wtedy, gdy postawa ucznia w nauczaniu będzie miała charakter aktywny i samodzielny. Potrzeba samodzielnej pracy ucznia wiąże się bardzo ściśle zwłaszcza z następującemi celami:

a) zdobycie wprawy w wykonywaniu działań arytmetycznych i obliczeń geometrycznych;

b) wyrobienie umiejętności stosowania działań i obliczeń do zagadnień praktycznych;

c) wdrażanie do samodzielnego wysiłku w pracy umysłowej i technicznej.

Zagadnienia, związane z realizacją wymienionych celów, rozpatrzymy teraz pod kątem zasady samodzielności.

Wykonywanie działań i obliczeń.

a) *Rachunek pamięciowy.* — Umiejętność pamięciowego wykonywania działań arytmetycznych i wszelkiego rodzaju obliczeń, opartych na tych działaniach, posiada duże znaczenie praktyczne. Na tem między innemi polega wartość rachunku pamięciowego, co w uwagach programowych wyrażone jest w sposób następujący: „Nauczyciel winien dołożyć wszelkich starań do osiągnięcia takiej biegłości uczniów w pamięciowem wykonywaniu obliczeń, aby dzieci uznały rachunek pamięciowy za *własne narzędzie,* z którego chętnie się korzysta przy każdej sposobności". W innem miejscu program dodaje, że sprawność w rachunku pamięciowym winna być „rozwijana aż do osiągnięcia poziomu wielkiej biegłości".

Tego rodzaju wprawę w rachunku pamięciowym uczniowie zdobędą, jeżeli w nauczaniu arytmetyki przestrzegane będą dwie zasady: 1) rachunek pamięciowy stosujemy możliwie często i wszędzie, gdzie obliczenie nie wymaga piśmiennego wykonywania działań; 2) wprawę w posługiwaniu się rachunkiem pamięciowym uczeń zdobywa samodzielnym wysiłkiem umysłowym. Pierwsza zasada nasuwa pytanie: w jakim zakresie i na jakim poziomie rachunek pamięciowy winien być uprawiany? Odpowiedź znajdujemy w programie: „Rachunek pamięciowy należy uprawiać głównie w zakresie liczb całkowitych, w nauczaniu ułamków będzie on miał mniejsze zastosowanie". — „Rachunek pamięciowy winien być uprawiany przez cały ciąg nauczania w szkole powszechnej. Nauczyciel winien przestrzegać, aby w pracach uczniów nie było działań piśmiennych w tych

przypadkach, gdzie wynik może być znaleziony zapomocą łatwego rachunku pamięciowego". Zasada samodzielnego wysiłku ucznia w opanowaniu rachunku pamięciowego nasuwa zagadnienie sposobów, któreby pobudzały ucznia do takiego wysiłku, a zarazem ułatwiały technikę tego rachunku. Jednym ze sposobów, pobudzających ucznia do pracy samodzielnej, jest wiązanie rachunku z potrzebami konkretnemi, które przez zainteresowanie prowadzą do samodzielności. Dobrym również środkiem tego rodzaju jest t. zw. rachunek konkursowy, oparty na rywalizacji dzieci w szybkości obliczeń pamięciowych; w celu zwiększenia zainteresowania i wysiłku ze strony ucznia można połączyć te ćwiczenia z punktacją wyników. Wreszcie w programie podany jest doskonały środek, który pobudza do wysiłku i poszukiwania ułatwień w rachunku pamięciowym: obok sposobów normalnych, stosowanych w wykonywaniu działań, należy zachęcać dzieci do poszukiwania innych „chwytów" rachunkowych według własnego ich pomysłu. Zarazem jednak program zastrzega, aby nie żądać wyuczania się tych oryginalnych sposobów, które dają „jedynie wtedy uproszczenie rachunku, gdy są stosowane z własnej inicjatywy dzieci, a nie pod przymusem".

b) *Działania piśmienne.* — Jak rachunek pamięciowy, tak i piśmienny powinien stać się narzędziem, którem uczeń świadomie i sprawnie będzie się posługiwał przy rozwiązywaniu zagadnień, związanych bądź z poznawaniem świata otaczającego, bądź też z potrzebami życia codziennego. Umiejętność świadomego posługiwania się tem narzędziem uczeń musi zdobyć własnym i samodzielnym wysiłkiem.

Przedewszystkiem moment wprowadzenia działań piśmiennych winien być związany z potrzebą ich stosowania. Choć program wprowadza rachunek piśmienny w klasie III-ej w zakresie liczb do tysiąca, który to zakres opracowuje się zasadniczo na podstawie rachunku pamięciowego, to jednak potrzeba piśmiennych sposobów wykonywania

działań powinna już tutaj wyraźnie wystąpić. Osiągniemy to w ten sposobów, gdy np. z treści zadania wypłynie potrzeba dodania kilku składników trzycyfrowych. Ponieważ pamięciowe wykonanie takiego dodawania będzie dla dzieci dość trudne, stąd właśnie wypłynie zagadnienie: jak możnaby ułatwić sobie wykonanie tego działania? Dzieci na pewno dojdą do przekonania, choć może tego nie wypowiedzą, że trzeba tutaj zmniejszyć pracę wyobraźni i pamięci, a w tym celu należy notować częściowe wyniki dodawania. Teraz dopiero wypłynie sprawa wprowadzenia ustalonego sposobu dodawania piśmiennego czyli t. zw. algorytmu, który wypadnie dzieciom podać i wyjaśnić, o ile same go nie „odkryją", co byłoby bardzo pożądane.

Następnie, jeśli chodzi o wyprawę techniczną w wykonywaniu działań, jak również o zrozumienie ich własności, uczeń musi to zdobyć w sposób aktywny i samodzielny. Wprawę techniczną, dochodzącą aż do biegłości, zdobywają uczniowie drogą odpowiednich ćwiczeń, które, o ile mają być wykonywane samodzielnie, muszą być należycie ustopniowane. Podobnie też wszelkiego rodzaju uogólnienia, związane z działaniami, jak pojęcie liczby i układu liczenia, zależność wyników działań od liczb do nich wchodzących, powstawanie, istota i własności liczb ułamkowych i przybliżonych — powinni uczniowie wykrywać i ustalać na podstawie własnych doświadczeń w formie samodzielnie wyprowadzonych wniosków. Możliwe to będzie wtedy, gdy nauczanie oparte będzie na indukcji i formie poszukującej.

Zastosowanie działań arytmetycznych w formie rachunku pamięciowego i piśmiennego do wszelkiego rodzaju obliczeń geometrycznych musi być oparte na zasadzie samodzielności. W nauczaniu geometrji uczniowie mają nietylko samodzielnie badać utwory płaskie i bryłowe, wykrywać ich własności, ustalać pojęcia i twierdzenia, ale również samodzielnie stosować rachunek do obliczania długości odcinków i obwodów, pól figur płaskich i objętości utwo-

rów trójwymiarowych. Wyjątek od tej zasady stanowi obliczanie objętości niektórych brył, występujących w programie klasy VII-ej. Sposoby obliczania muszą być tutaj podane w gotowej postaci właśnie dlatego, że uczniowie nie potrafią znaleźć tych sposobów na drodze samodzielnej pracy umysłowej.

Umiejętność stosowania działań i obliczeń.

a) *Umiejętności ogólne i specjalne.* — Poza umiejętnością wykonywania działań i obliczeń uczniowie muszą zdobyć inne jeszcze umiejętności ogólne. to znaczy takie, które albo stanowią podstawę działań, albo towarzyszą ich stosowaniu. Należą tutaj umiejętności i sprawności następujące: porównywanie wielkości ilościowych i przestrzennych, odwzorowywanie zbiorów, liczenie (przeliczanie, odliczanie, zliczanie), mierzenie (odmierzanie), ważenie, kreślenie i t. p. Sposoby wykonywania tych czynności bardzo często wypadnie dzieciom pokazać, ale zdobycie wprawy w ich wykonywaniu musi być wynikiem samodzielnych ćwiczeń ucznia.

Umiejętności specjalne, które w związku z nauczaniem arytmetyki i geometrji zdobyć mają uczniowie szkoły powszechnej, są następujące: a) rachuba czasu (obliczenia zegarowe i kalendarzowe), b) notowanie wpływów i wydatków, c) składanie oszczędności, d) adresowanie i frankowanie listów, e) wystawianie rachunków za towar, f) czytanie i zdejmowanie planów, g) rozumienie rysunków perspektywicznych, i) prowadzenie rachunkowości i kasowości, j) przeliczanie walut obcych, k) obliczanie procentów, l) sporządzanie wykresów i diagramów, ł) lokowanie i podejmowanie oszczędności, m) przeprowadzanie kalkulacyj i sporządzanie kosztorysów, n) obliczenia praktyczne, oparte na geometrji. Wymienione umiejętności uczniowie powinni zdobywać

w sposób samodzielny, zarówno gdy chodzi o ich stronę poznawczą, jak i techniczną. Poznanie tych rzeczy na podstawie konkretnych i własnych doświadczeń oraz opanowanie ich na podstawie samodzielnie wykonywanych ćwiczeń— oto zasady pracy szkolnej, mającej na celu wyrobienie przytoczonych umiejętności.

b) *Rozwiązywanie zadań praktycznych.* — Z rozwijaniem umiejętności ogólnych i specjalnych idzie w parze rozwiązywanie zadań praktycznych, w których umiejętności te występują na tle mniej lub więcej zawiłych stosunków ilościowych. Obok udzielania wiadomości i wyrabiania umiejętności praktycznych zadania w nauczaniu matematyki mają na celu: 1) stosowanie pojęć i działań do rozwiązywania zagadnień (w zagadnieniu (zadaniu) działanie nabiera właściwego znaczenia); 2) wprowadzanie nowych pojęć matematycznych (zadanie występuje w roli środka konkretnego); 3) kształcenie zdolności rozumowania (wykrywanie związków między wielkościami w zadaniu). Wszystkie cele wymienione mogą być osiągane tylko wtedy, jeżeli postawa ucznia w rozwiązywaniu zadań będzie aktywna i samodzielna.

Ze stanowiska zasady samodzielności najtrudniejszy jest cel ostatni — rozwijanie zdolności rozumowania ucznia. W związku z tem program podaje bardzo ważne wskazania, które muszą być przestrzegane, o ile proces rozumowania ucznia w rozwiązywaniu zadań istotnie ma być samodzielny, a mianowicie:

1) „Sztuka rozumowania jest rzeczą bardzo trudną. Kształcić ją należy stopniowo i wytrwale. Pierwsze wskazanie polega na tem, by stosować rozumowanie tylko tam, gdzie dziecko odczuwa jego potrzebę. Budzimy potrzebę rozumowania przez poddawanie wątpliwości i podniecanie krytycyzmu".

2. „Rozumowanie musi być wypowiedziane poprawnie. Nie można żądać od uczniów odrazu ścisłości sformu-

łowań: wystarczy, jeżeli wysłowienie będzie dokładne, t. zn. jeżeli będzie wiernie oddawało drogę rozumowania dziecka".

3. „Zbytnie upraszczanie materjału zadaniowego i ograniczanie go do t. zw. zadań „jednodziałaniowych" nie może dać uczniom należytych korzyści, jakie zdobyć mają w szkole. Z drugiej strony wielką szkodę może przynieść przesada w kierunku zadań skomplikowanych albo zadań o charakterze łamigłówkowym".

4. „Materjał, użyty do budowy zadań, winien być czerpany z dziedziny dostępnej zrozumieniu uczniów. Należy wziąć pod uwagę, że dziecko wtedy tylko może uchwycić związek między danemi w zadaniu wielkościami, gdy ma dostateczne doświadczenie w dziedzinie, której dotyczy zadanie".

5. „Podręcznik nie może być jedynem źródłem zadań; nauczyciel winien czerpać je również z innych źródeł lub własnych pomysłów; w zadaniach tych będzie okazja do uwzględnienia stosunków lokalnych i regjonalnych oraz aktualnych zainteresowań uczniów. Dzieci mogą być powołane do współudziału w podawaniu materjału do zadań. Źródłem tematów może być gospodarka organizacyj uczniowskich".

6. „Ważnym środkiem przysposobienia obywatelskiego dzieci jest wdrożenie ich do „liczenia się z groszem". Osiąga się to przez nauczanie samodzielnego prowadzenia kontroli osobistych wpływów i wydatków dziecka i sporządzanie okresowych zestawień wraz z kontrolą własnej kasy".

Oobok doboru odpowiedniego materjału zadaniowego pod względem treści i konstrukcji zadań pod względem formy, ważną rolę ze stanowiska zasady samodzielnej pracy ucznia odgrywa metoda rozwiązywania zadań. Jak wiadomo, metoda analityczna, która wychodzi od problemu, postawionego w zadaniu, i drogą analizy związków między liczbami ustala potrzebne działania, bardziej odpowiada zasadzie samodzielności, aniżeli metoda syntetyczna, która postępuje odwrotnie. Wyższość metody analitycznej polega na tem, że: 1) umożliwia ona ustalenie związków między liczbami danemi a poszukiwanemi, 2) zapobiega tak charakterystycznemu przy metodzie syntetycznej zgadywaniu działań. Te zalety posiada metoda analityczna pod warunkiem, że dzieci do tej metody są odpowiednio i stopniowo przygotowane.

Wreszcie pozostaje jeszcze sprawa rodzajów zadań w zależności od tego, gdzie i jak są rozwiązywane. Z tego stanowiska odróżniamy następujące rodzaje zadań:

1. Zadania szkolne, rozwiązywane zbiorowo pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Najczęściej mają one na celu wprowadzenie nowego pojęcia matematycznego, bądź zastosowanie działań do nowych zagadnień praktycznych. Samodzielność ucznia jest tutaj do pewnego stopnia ograniczona, ponieważ nauczyciel bezustannie kieruje jego pracą.

2. Zadania szkolne, rozwiązywane indywidualnie pod kierunkiem nauczyciela, mające na celu utrwalenie wiadomości i umiejętności oraz stosowanie ich do zagadnień praktycznych. Praca ucznia, choć oparta na wyjaśnieniach ze strony nauczyciela, jest w tym wypadku bardziej samodzielna, niż w poprzednim.

3. Zadania domowe, które tem się tylko różnią od poprzedniego typu zadań, że rozwiązywanie ich odbywa się w domu, a więc w nieobecności nauczyciela, że wskutek tego, o ile nikt z domowników nie pomaga, uczeń pracuje swobodnie i bardziej samodzielnie, że wyrabia sobie indywidualne tempo pracy i zaradność.

4. Zadania klasowe, wykonywane zupełnie samodzielnie pod nadzorem nauczyciela. O zadaniach tego rodzaju czytamy w programie, co następuje: „Oprócz zadań domowych przewiduje się od czasu do czasu piśmienne wypracowania klasowe, zaprawiające do samodzielnego stosowania wiedzy i stwierdzające istotną umiejętność, gdyż wykonywane bez żadnej pomocy. Aby wypracowanie osiągnę-

ło cel, temat ma być oparty na dostatecznie opracowanym materjale i nie powinien przekraczać sił przeciętnego ucznia".

Wymienione rodzaje zadań, ułożone według stopniowego narastania samodzielnego wysiłku ze strony ucznia, obok swych celów specjalnych winny również uwzględniać poziom rozwoju umysłowego ucznia, jego uzdolnienie i przygotowanie do pracy samodzielnej.

W d r a ż a n i e d o s a m o d z i e l n e g o w y s i ł k u w p r a c y.

a) *Samodzielność jako ogólna zasada nauczania matematyki.* — Zagadnienie samodzielnego wysiłku ucznia w jego pracy, zarówno umysłowej, związanej z procesami poznawczemi, jak i technicznej, idącej w parze z rozwijaniem umiejętności, poruszane już było przy omawianiu rachunku pamięciowego i piśmiennego oraz stosowania obydwu rodzajów rachunku do zagadnień praktycznych. Chodzi teraz o rozszerzenie zasady samodzielnej pracy ucznia na całokształt nauczania matematyki w szkole powszechnej, co można ująć w formie następującego postulatu: *istotną wartość w nauczaniu arytmetyki z geometrją przedstawia nie ilość zdobytych przez ucznia wiadomości, lecz jego samodzielny wysiłek umysłowy, wykonany w celu ich przyswojenia; miarą tej wartości jest nie sama tylko sprawność w wykonywaniu działań, ale przedewszystkiem umiejętność samodzielnego ich stosowania.* Tendencje programu idą jeszcze dalej: jeżeli program w celach nauczania wymienia „wdrażanie do samodzielnego wysiłku w pracy", to nie ogranicza samodzielności tylko do nauczania matematyki, ale traktuje ją jako zdolność do pracy wogóle czyli jako niezmiernie ważną cechę osobowości wychowanka. W związku z tem nasuwa się ciekawe powiedzenie Younga, dotyczące samodzielności ucznia w nauczaniu matematyki: „Jeżeli

uczeń chociaż raz poczuł zadowolenie ze swej samodzielnej pracy umysłowej, to tem samem zdobył on pierwsze doświadczenie, będące ideałem wszystkich naszych wysiłków, a mianowicie: ćwiczenie sił umysłowych dla nich samych, dla samego zadowolenia z czynności" *).

b) *Samodzielność a metoda nauczania.* — Realizacja zasady samodzielności w programie arytmetyki z geometrją zależna jest całkowicie od metody, stosowanej w nauczaniu tego przedmiotu. Choć program nie narzuca nauczycielowi „żadnej metody specjalnej, wyłącznie obowiązującej", to jednak stawia pewne warunki, jakim winna odpowiadać metoda nauczania arytmetyki z geometrją. Warunki te są następujące: 1) dostosowanie wymagań do psychiki uczniów, 2) uwzględnianie zainteresowań ogółu klasy, 3) stopniowanie trudności, 4) umożliwianie *samodzielnych wysiłków,* 5) zapewnienie osiągnięcia wskazanych w programie wyników. Nietrudno jest wykazać, że wymienione warunki metody wiążą się ściśle z zasadą samodzielności: dostosowanie do psychiki uczniów i stopniowanie trudności — to warunki pracy samodzielnej; zainteresowanie ucznia nauczaniem jest warunkiem i zarazem następstwem samodzielności; wreszcie osiągnięcie wskazanych w programie wyników nauczania jest całkowicie uzależnione od tego, czy i o ile praca ucznia była samodzielna.

Na tej podstawie wszystkie warunki metody, wymienione w programie, dadzą się sprowadzić do jednego warunku: *metoda nauczania winna być jak najbardziej aktywna i oparta na samodzielnej pracy ucznia.* Warunkowi temu odpowiada metoda indukcyjna, oparta na poszukującej (heurystycznej) formie nauczania. Jeżeli gdzie, to właśnie w nauczaniu matematyki aktualne jest wskazanie programu: „Ze względu na zasadę aktywności i samodzielności ucznia należy oddać pierwszeństwo formie poszukującej, która po-

*) J. Young. Jak uczyć matematyki?

winna przeważać, występując wszędzie, gdzie jej stosowanie nie jest zbyt nieekonomiczne lub niemożliwe". Zalecając zasadę samodzielnej pracy ucznia w metodzie nauczania, program podaje zarazem następującą uwagę: „W zakresie matematyki samodzielność uczniów ma dobre warunki rozwoju, jednak przy założeniu, że praca samodzielna nie odbywa się w próżni i wciąż od podstaw, ale łączy się z utrwalaniem i ciągłem narastaniem dobrze przyswojonych wiadomości".

c) *Rola podręcznika.* — Stanowisko programu w tej sprawie jest następujące: „Podręcznik jest bardzo ważnym środkiem w nauczaniu matematyki. Każde dziecko winno mieć podręcznik. Nauczyciel winien nauczyć dzieci korzystania z podręcznika, aby dzieci umiały czerpać z książki wiadomości w wypadku opuszczenia lekcyj; co więcej, nauczyciel może niekiedy dawać polecenie przygotowania z podręcznika materjału do nowej lekcji". Rola podręcznika w samodzielnej pracy ucznia tak wyraźnie tutaj występuje, że odpada potrzeba specjalnego wyjaśniania. Szczególne znaczenie będzie miał podręcznik w samodzielnej pracy ucznia, wykonywanej nietylko w domu, ale i w szkole pod nazwą „nauki cichej", stosowanej zwłaszcza w klasach łączonych. O tej formie nauki czytamy w programie: „Warunki pracy cichej szczególnie sprzyjają wyrobieniu samodzielności i zaradności".

HISTORJA, GEOGRAFJA I NAUKA O PRZYRODZIE

Wymienione w nagłówku przedmioty mają wiele cech wspólnych, zwłaszcza pod względem metody nauczania, dlatego też, jeżeli chodzi o zasadę samodzielności, mogą być omawiane równocześnie.

C e l e n a u c z a n i a a z a s a d a s a m o d z i e l n o ś c i.

Program nauki o przyrodzie podaje między innemi następujący cel nauczania: „wyrobienie *czynnej postawy i zaradności* w odpowiednich okolicznościach życia codziennego". Że cel powyższy może być osiągnięty tylko przy aktywnym współudziale ucznia, tego nie trzeba dowodzić. Niemniej jest rzeczą jasną, że ten sam cel, aczkolwiek wymieniony tylko w programie przyrody, aktualny jest również w nauczaniu historji i geografji, a nawet w wielu innych przedmiotach.

W podobny sposób możemy odszukać w celach nauczania omawianych przedmiotów inne jeszcze umiejętności i właściwości duchowe, które mogą być rozwijane przy czynnej i samodzielnej postawie ucznia. Oto przykłady: a) *w programie historji:* wyrobienie poszanowania pracy indywidualnej i zbiorowej; przygotowanie do pełnienia obowiązków obywatelskich w przyszłości; b) *w programie geografji:* umiejętność obserwowania otaczającej rzeczywistości; umiejętność zestawiania i wiązania poznanych przedmiotów i zjawisk; umiejętność orjentowania się w terenie i symbolice mapy; umiłowanie ziemi rodzinnej, tradycji i kultury; wyrobienie odpowiedniej postawy obywatelskiej; c) *w programie nauki o przyrodzie:* umiejętność świadomego i celowego obserwowania zjawisk oraz orjentowania się w związkach między niemi zachodzących; wyrobienie poszanowania życia we wszelkich jego objawach i pracy rąk ludzkich; umiłowanie przyrody kraju ojczystego.

Wszystkie niemal cele wymienione posiadają taki charakter, że choć formalnie występują w programie jednego przedmiotu, faktycznie jednak są aktualne również w pozostałych przedmiotach, wspólnie tutaj omawianych. Naprzykład: *wyrobienie poszanowania pracy indywidualnej i zbiorowej* — to cel o charakterze wychowawczym, inte-

resujący nietylko historję, ale również geografję i naukę o przyrodzie; albo: *umiłowanie ziemi rodzinnej, tradycji i kultury* — cel również wychowawczy, choć wymieniony tylko w programie geografji, musi być realizowany we wszystkich trzech przedmiotach i t. p.

Zasada samodzielności w metodzie nauczania.

a) *Wskazania programu, dotyczące samodzielności.*— Z programów poszczególnych przedmiotów sprobujemy wynotować wszystkie uwagi, które poruszają zagadnienie samodzielności w metodzie nauczania. Uwagi te są następujące:

Historja: Opowiadanie nauczyciela przy tworzeniu obrazów musi odgrywać poważną rolę, ale nauczyciel powinien baczyć, by opowiadanie to nie hamowało *samodzielności uczniów,* i starać się tak pokierować ich pracą, by jak najwięcej porzebnego materjału dostarczyli sami.

Należy stopniowo doprowadzać uczniów do umiejętności możliwie *samodzielnego* czytania ilustracyj. Objaśnienia nauczyciela winny odgrywać rolę wybitnie pomocniczą i występować tylko wówczas, gdy uczniowie sami nie mogą objaśnić ilustracji i wyciągnąć z niej wniosków.

Jak najwięcej materjału zdobywać muszą uczniowie z obserwacyj i rozważań *samodzielnych* pod kierunkiem nauczyciela (uwaga dotyczy klasy VII).

Najlepszy wynik osiągnie nauczyciel, który wywoła wśród uczniów *samorzutne* nawiązywanie do chwili obecnej (chodzi tutaj o zagadnienie aktualizacji w nauczaniu).

Tematy lokalne i regjonalne dają bardzo dużo sposobności do *samodzielnego* wnioskowania uczniów.

Geografja: Realizacja celów formalnych opiera się na takiem uszeregowaniu wiadomości geograficznych, by uczeń mógł je stopniowo opanowywać w sposób możliwie *samodzielny.*

To poczucie całości (chodzi o krajobrazy), a jednocześnie budzące się zainteresowanie dla nowych, ciekawych szczegółów, podtrzymywane umiejętnie przez nauczyciela, powinno sprzyjać *czynnemu stosunkowi* dziecka do każdej nowej lekcji.

Zainteresowanie i *aktywność* dziecka, poza indywidualnemi zajęciami, w znacznym stopniu zwiększyć mogą prace zespołowe.

Nauka o przyrodzie żywej: We wszystkich klasach należy pamiętać o konieczności tworzenia podstaw dla *samokształcenia* młodzieży.

Spostrzeżenia w terenie mogą być w odpowiednich warunkach traktowane również, jako lekcje *zadane* (do samodzielnego wykonania).

Przestrzeganie zasady poglądowości, dobór materjału faktycznego, odpowiadającego poziomowi uczniów, stosowanie pracy *samodzielnej* — są to czynniki, sprzyjające niewątpliwie zainteresowaniu dzieci przedmiotem.

Przy opracowywaniu tematów, wskazanych przez program, należy stosować w granicach możliwości *pracę samodzielną* dziecka w postaci planowych obserwacyj i rozumowania.

Obrazki dostarczają dużo tematów do *samorzutnego* wypowiadania się dzieci.

Przepisy higjeny (klasa VII) nie powinny być narzuconemi nakazami, lecz wnioskami, wyprowadzonemi najczęściej przez dzieci *samodzielnie.*

Nauka o przyrodzie martwej: Pamiętać należy, że opracowanie wniosków opiera się na bezpośredniej obserwacji zjawiska, na *samodzielnym stosunku* ucznia do niego, a nie na cudzym opisie. *Samodzielność* wyrazi się w tem, że uczeń poda *własny opis* przebiegu zjawiska, przebiegu, którego był świadkiem, a często i *sprawcą.*

Przebieg zjawiska w ćwiczeniu winien być prosty, aby po wykonaniu uczeń mógł je *samorzutnie*, zdecydowanie i jasno opisać. Uczeń nie może pozostać tylko biernym widzem, lecz powinien *brać udział* w wykonywaniu eksperymentu.

Z przytoczonych uwag widać, jak bardzo respektowana jest w programie zasada samodzielności w nauczaniu historji, geografji i nauki o przyrodzie.

b) *Cechy metody nauczania, opartej na zasadzie samodzielności.* — Na podstawie przytoczonych uwag można scharakteryzować metodę nauczania, jaka winna być stosowana przy nauczaniu omawianych przedmiotów, w sposób następujący:

1. Poglądowość nauczania, stopniowanie trudności w podawaniu materjału, przystosowanie treści do poziomu rozwoju i zainteresowań ucznia — to nieodzowne warunki samodzielnej postawy ucznia w nauczaniu omawianych przedmiotów. Wymienione warunki, najwyraźniej sprecyzowane w uwagach programowych, dotyczących nauczania przyrody, odnoszą się także zarówno do historji, jak i geografji.

2. Poglądowość winna mieć charakter jak najbardziej konkretny, bezpośredni i aktywny. Wszędzie, gdzie to jest możliwe, program zaleca badanie okazów naturalnych we właściwem środowisku (wycieczki), bądź poza ich środowiskiem; gdzie okazy naturalne są niedostępne, środkami poglądowemi stają się modele, szkice, obrazy, ilustracje. Uczeń winien możliwie samodzielnie zarówno obserwować okazy naturalne, jak i czytać ilustracje (historja). Aktywność i samodzielność ucznia program jeszcze dalej posuwa, kiedy żąda, aby uczeń prowadził hodowle i przeprowadzał doświadczenia (przyroda żywa), aby brał udział w eksperymentowaniu i był „sprawcą" badanych zjawisk (przyroda martwa).

3. Obserwacja, jako podstawa poglądowości, winna być stosowana we wszystkich swych odmianach, mianowicie:

a) przygodna i swobodna, kiedy uczniowie obserwują np. ptaka, zająca lub motyla, przypadkowo spotkanego w czasie wycieczki;

b) swobodna, lecz nastawiona, gdy dzieci mają np. same zaobserwować, w jakich warunkach żyje dana roślina, jak krowa chwyta trawę zębami, albo — jak śniegi topnieją na wiosnę, co się dzieje z wodą deszczową i t. p.;

c) nastawiona i kierowana, gdy dzieci w klasie pod kierunkiem nauczyciela badają szkielet kota, albo omawiają „Grunwald" lub „Hołd pruski" Matejki i t. p.

4. Nietylko obserwacje, ale i wszelkie procesy rozumowania, związane z wyprowadzaniem i formułowaniem różnych uogólnień i wniosków, mają być jak najbardziej samodzielne. Odnosi się to do wszystkich omawianych przedmiotów, a więc: historji (np. korzyści unji polsko-litewskiej, przyczyny upadku Polski), geografji (np. czynniki, wpływające na gęstość zaludnienia, znaczenie morza dla Polski), nauka o przyrodzie (np. zależność świata zwierzęcego od roślinnego, prawo rozszerzalności ciał). Zadaniom tym sprostać może metoda, spełniająca dwa warunki: a) jeżeli procesy rozumowania ucznia prowadzić będą od faktów konkretnych do wniosków i twierdzeń (indukcja) i b) jeżeli w nauczaniu wysuwane będą zagadnienia i problemy, które uczniowie będą się starali samodzielnie rozwiązywać (forma poszukująca). Wyjątki stosowania formy opisowej lub opowiadaniowej częste będą w nauce geografji, a jeszcze częstsze — w historji, jednak i tutaj program zaleca, aby opowiadanie nauczyciela nie „hamowało samodzielności uczniów".

5. Tematy lokalne i regjonalne dają bardzo dużo sposobności do samodzielnego wnioskowania uczniów — czytamy w programie historji. Chodzi tutaj o zasadę środowiska bezpośredniego i pośredniego, które powinno być

punktem wyjścia i ośrodkiem nauczania nietylko historji, ale również geografji i nauki o przyrodzie, a nawet wszystkich przedmiotów w programie szkoły powszechnej. Środowisko bliższe nietylko stanowi przedmiot bezpośredniego i samodzielnego poznania, ale zarazem stwarza podstawę do porównawczego poznawania w sposób możliwie samodzielny dalszych środowisk i regjonów. Na tej podstawie zachodzi ścisły związek między zasadą środowiskową a zasadą samodzielności w nauczaniu omawianych przedmiotów.

6. Najlepsza forma aktualizacji jest wtedy, kiedy nauczyciel „wywoła wśród uczniów samorzutne nawiązywanie do chwili obecnej". Jeżeli nawiązywanie ma być „samorzutne", to rzecz zrozumiała, że i samodzielne. Zagadnienie aktualizacji poruszone jest wprawdzie tylko w programie historji, jednak odnosi się ono również i do geografji, a częściowo i do nauki o przyrodzie. Różnica polega tylko na tem, że aktualizacja w historji ma charakter przeważnie „czasowy" (dziś a dawniej), natomiast w geografji i przyrodzie — przeważnie charakter „terenowy" (u nas a gdzie indziej). Podane wskazanie należy rozumieć w ten sposób, że wszelkiego rodzaju porównania i analogje, mające charakter czasowy (np. Batory — wzmocnienie i powaga władzy — Marszałek Piłsudski) lub terenowy (np. zaludnienie w Polsce a gęstość zaludnienia w Belgji), powinny nietylko „samorzutnie" wypływać od dzieci, ale również winny być przeprowadzane przy ich czynnym współudziale i w takim zakresie, jaki odpowiada ich poziomowi rozwoju.

7. Prace zespołowe, oparte na uzdolnieniach i zainteresowaniach poszczególnych grup młodzieży, zwiększają aktywność i samodzielność ucznia. Zasada ta, wypływająca z założeń psychologiczno-wychowawczych, poruszona jest w programie geografji, a odnosi się również do dwóch pozostałych przedmiotów. Oto przykłady takich prac, które w zakresie omawianych przedmiotów mogą dzieci wykonywać zespołowo: obserwacje, doświadczenia (eksperymenty), sprawozdania z wycieczek, rysunki, szkice, zbieranie okazów, ilustracyj, widokówek, lektura książek, artykułów, dzienników i t. p. Samodzielność ucznia zapewnia tutaj nietylko zainteresowanie, ale również atmosfera pracy zespołowej, emulacja międzygrupowa i inne czynniki.

Samodzielność w nauczaniu a wycieczki.

Z metodą nauczania omawianych przedmiotów wiąże się zagadnienie wycieczek szkolnych. Chociaż wycieczki są również stosowane w nauczaniu innych przedmiotów, jednak tutaj organizacja wycieczek daje najwięcej możliwości do samodzielnej pracy ucznia. Możliwości te są następujące:

a) w przygotowaniu do wycieczki: opracowanie programu, kosztorysu i regulaminu, przygotowanie naukowe (lektura monograficzna, informacje w słownikach, przestudjowanie marszruty na mapie), przygotowania techniczne (zbieranie opłat, gromadzenie środków żywnościowych, koniecznych przyrządów i narzędzi);

b) na wycieczce: organizowanie życia w gromadzie, wykonywanie czynności administracyjnych, samodzielne obserwowanie i utrwalanie wyników (notatki, szkice, zbiory);

c) po wycieczce: sprawozdania z wycieczki, urządzanie wystawy, opracowywanie zebranego materjału i t. p.

Większa lub mniejsza samodzielność w organizacji wycieczek zależna jest zarówno od poziomu rozwoju młodzieży, jak i od rodzaju wycieczki.

Podręcznik i lektura w samodzielnej pracy ucznia.

Chodzi tutaj o to, jaką rolę spełniają podręczniki, książki i materjały źródłowe w samodzielnej pracy ucznia?

Na ten temat w programach omawianych przedmiotów znajdujemy następujące uwagi:

a) *historja:* „Przy posługiwaniu się podręcznikiem, źródłami, lekturą, należy zawsze pamiętać o rozwijaniu *samodzielności* uczniów".

b) *nauka o przyrodzie żywej:* „Opracowanie lekcyj z podręcznika nie będzie jej mechanicznem odtworzeniem i zapamiętaniem, lecz będzie wymagało *czynnej postawy* wobec książki". — „Obok podręcznika dziecko powinno być wdrażane do posługiwania się różnemi książkami, jako źródłem wiadomości, np. niektóre tematy z życia zwierząt mogą być przedmiotem *zupełnie samodzielnej* lektury różnych książek". — „Powinna więc szkoła skierowywać młodzież na drogę *samokształcenia,* budzić zamiłowanie do dobrej lektury popularno-naukowej, która rozwijać może zamiłowania, decydujące często o wyborze dalszej drogi kształcenia".

c) *nauka o przyrodzie martwej:* „Podręcznik umożliwia uczniowi utrwalanie wiedzy, nabytej w szkole, uzupełnia tę wiedzę przez podawanie materjału opisowego i informacyjnego, wreszcie w razie krótkiej przerwy w nauce szkolnej zastępuje ją częściowo". — „Odpowiednia lektura popularna jest jednym ze środków budzenia zaciekawienia młodzieży, źródłem, z którego uczeń czerpie interesujące go wiadomości, pomocą w przemyślaniu zagadnień nowych, nie objętych programem, a aktualnych dla ucznia".

Z przytoczonych uwag programowych wypływają następujące wnioski:

1. Lektura w omawianych przedmiotach występuje w dwojakiej postaci: a) jako *podręcznik* obowiązujący, który służy do utrwalania i uzupełniania nauki szkolnej, a w pewnych wypadkach staje się nawet źródłem wiedzy, samodzielnie przez ucznia zdobywanej; b) jako *książka* pomocnicza, z której uczeń samodzielnie uzupełnia wiedzę, przerabianą na lekcjach, albo czerpie interesujące go wiadomości, wykraczające poza ramy programowe. Taką rolę odgrywają podręcznik i książka nietylko w nauczaniu historji i nauki o przyrodzie, ale również i geografji, choć program tego przedmiotu pomija w uwagach to zagadnienie.

2. Książka pomocnicza, stosowana poza podręcznikiem, ma charakter albo lektury popularno-naukowej, zawierającej materjał opisowy, sprawozdawczy lub informacyjny (nauka o przyrodzie, geografja, częściowo historja), albo też lektury tekstów źródłowych, opowiadań historycznych, utworów literackich (nauka historji).

3. Stosując lekturę podręcznikową, a tem bardziej książkową, należy uwzględniać nietylko cele poznawczo-materjalne, ale w równej mierze i cele formalno-wychowawcze, jakiemi są: budzenie ciekawości i zainteresowania do dobrej książki oraz rozwijanie zamiłowania i uzdolnienia do samodzielnego czytelnictwa, jako środka dalszego kształcenia się i samowychowania ucznia.

PRZEDMIOTY TECHNICZNO-ARTYSTYCZNE

Charakter przedmiotów a samodzielność.

Do przedmiotów techniczno-artystycznych zaliczamy rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew i ćwiczenia cielesne. Wspólną cechą charakterystyczną wymienionych przedmiotów jest to, że w odróżnieniu od przedmiotów teoretyczno-umysłowych, w których na plan pierwszy wysuwa się opanowanie wiedzy, tutaj istotną treść nauczania stanowi wyrabianie pewnych sprawności technicznych. Ponieważ sprawności te muszą być wykonywane z pewną dozą artyzmu i poczucia estetycznego, stąd więc pochodzi nazwa przedmiotów techniczno-artystycznych.

Sprawności w zakresie omawianych przedmiotów mają charakter procesów psycho-fizycznych, związanych z wykonywaniem ruchów różnych organów naszego ciała, mianowicie: ręki przy rysowaniu, obu rąk przy pracy ręcznej, narządów głosowych przy śpiewie oraz kończyn, głowy, tułowia przy ćwiczeniach cielesnych. Wykonywanie czynności, związanych z wymienionemi organami, wymaga posiadania odpowiednich dyspozycyj czyli umiejętności. Dyspozycje te, jak wszelkie inne zdolności, mogą być rozwijane przy *czynnym udziale* tego, kto pragnie niemi dowolnie „dysponować". W ten sposób dochodzimy do wniosku, że wyrabianie umiejętności i sprawności w zakresie przedmiotów techniczno-artystycznych musi być oparte na własnych i możliwie samodzielnych wysiłkach ucznia.

Omawiane przedmioty posiadają jeszcze jedną cechę charakterystyczną, różniącą je od przedmiotów teoretyczno-umysłowych: umiejętności w zakresie tych przedmiotów mogą być wyrabiane pod kierunkiem nauczyciela, którego obecność tak dalece jest potrzebna, że np. w nauce śpiewu i ćwiczeń cielesnych nie może być stosowana ani nauka cicha, ani praca domowa ucznia, czyli te formy pracy szkolnej, które najbardziej sprzyjają rozwojowi samodzielności.

Samodzielność w nauce rysunku i zajęć praktycznych.

a) *Cele nauczania.* — Obok różnych umiejętności i sprawności, związanych z charakterem tych przedmiotów, występują tutaj cele nauczania, w których samodzielność specjalnie jest podkreślona. W programie cele te są ujęte w sposób następujący: a) *w nauce rysunku:* „rozwijanie poczucia i umiłowania piękna kształtów i barw, z uwzględnieniem *czynnego stosunku* do estetyki życia codziennego; b) *w zajęciach praktycznych:* „wyrabianie życiowej *zaradności* oraz kształcenie na konkretnym materjale *samodzielności,* spostrzegawczości, wytrwałości i dokładności w pracy". Nadto w programie rysunków mamy jeszcze cel następujący: kształcenie wyobraźni plastycznej ucznia tak, aby „zdolna była do *tworzenia* nowych połączeń i całości". Cel ten aktualny jest także w zajęciach rękodzielniczych; wystarczy tylko w jego stylizacji obok „kształcenia wyobraźni plastycznej" dodać: „wyrabianie sprawności rąk".

b) *Wybór tematów.* — Zarówno w programie nauki rysunku, jak i zajęć praktycznych bardzo wyraźnie podkreśla się swobodę i samodzielność dzieci w wyborze tematów. Jeżeli chodzi o rysunek, przytoczona zasada odnosi się przedewszystkiem do rysunku z wyobraźni, zwłaszcza o charakterze ilustracyjnym. Oto ogólna uwaga programowa, dotycząca tego rodzaju rysunku: „Rysunek ilustracyjny w szkole powszechnej służy głównie do *samorzutnego* i *swobodnego* wypowiadania się dziecka". Poza tem np. w klasie I-ej podana jest uwaga szczegółowa tej treści: „Najwięcej czasu w tej klasie zużywamy przez cały rok na rysunek z wyobraźni, aby umożliwić dziecku *samorzutne* wyrażanie swych spostrzeżeń, myśli, pragnień i t. p." Zasada samodzielności ucznia w wyborze tematów jeszcze wyraźniej podkreślona jest w programie zajęć praktycznych, co widać z następującego wskazania: „W miarę rozwoju zdolności spostrzegania, bystrości obserwacji i umiejętności orjentowania się w życiu otoczenia, należy zaprawiać uczniów do *samorzutnego tworzenia projektów prac,* któreby zaspokajały potrzeby własne domu, szkoły, otoczenia". Wyrazem tych tendencyj są uwagi szczegółowe, odnoszące się do programu różnych klas; naprzykład, w klasie III-ej czytamy: „Przy pracy nad tematami o charakterze regjonalnym (sporządzanie pasów i czapek dla kolędników, barwienie jajek i t. p.) *nie należy narzucać dzieciom pomysłów* ani też wpływać na zasadniczy sposób ujęcia zadania, aby przedmioty te stanowiły nadal swobodny wyraz zainteresowań dziecka".

c) *Metoda pracy.* — W nauczaniu rysunku i zajęć praktycznych zachodzi potrzeba udzielania uczniowi zarówno wiadomości teoretycznych, stanowiących podstawę rozwijanych sprawności, jak i wskazówek technicznych, dotyczących sposobu posługiwania się linją i plamą w rysunku oraz materjałami i narzędziami w zajęciach praktycznych. Wszędzie, gdzie to okaże się możliwe, starać się będziemy tak pokierować nauczaniem, ażeby te wiadomości i informacje uczniowie również zdobywali w sposób możliwie samodzielny. Natomiast, jeżeli chodzi o ujmowanie graficzne lub plastyczne tematów, o dobór środków technicznych i posługiwanie się niemi, w tych sprawach decydujący głos powinien mieć uczeń — jego indywidualność w inicjowaniu i samodzielność w wykonaniu. Rola nauczyciela winna się ograniczać do umożliwiania uczniowi wykonywania jego zamierzeń, a pomoc z jego strony winna się zjawiać wtedy, gdy zamierzona czynność uczniowi się nie udaje lub mogłaby wyrządzić szkodę uczniowi, bądź zniszczenie narzędzia, bądź też zmarnowanie materjału. Takie tendencje widoczne są w programach obydwu przedmiotów, a na potwierdzenie wystarczy przytoczyć dwie następujące uwagi: a) „Malowanie farbami stosujemy przedewszystkiem przy rysunku przedmiotów, na których zdecydowanie występują barwy zasadnicze. Nie należy jednak krępować inicjatywy uczniów, lecz zezwalać na użycie farb przy odtwarzaniu także innych przedmiotów" (klasa IV); b) „Przy zajęciach rękodzielniczych nauczyciel coraz częściej zwraca uwagę na poprawniejsze użycie narzędzi i czystość w wykonywaniu, nie krępując jednak pod żadnym pozorem pomysłowości uczniów w ujęciu wysuniętego tematu. Nie narzucając sposobu wykonania danego przedmiotu, udziela rad, pokazuje, jak należy używać narzędzi lub przyborów, jak kleić, wiązać i t. p." (klasa II).

Zasada samodzielności w metodzie nauczania omawianych przedmiotów widoczna jest jeszcze w następujących wskazaniach programu:

1. Program rysunku zaleca stosowanie samodzielnej obserwacji, bądź zaleconej przez nauczyciela, bądź też wypływającej z własnej inicjatywy ucznia. Tego rodzaju obserwacja powinna być również stosowana w nauczaniu zajęć praktycznych, choć program wyraźnie o tem nie wspomina. Zaobserwowanie, jak starsi zachowują się w kościele, jak stolarz deskę „wyprawia", jak matka w domu sprząta lub gotuje — wszystko to mogą dzieci zrobić samodzielnie i indywidualnie.

2. Jeżeli chodzi o korygowanie błędów w pracach dzieci, program rysunku podaje w tej sprawie następujące wskazanie: „Poprawianie rysunku dziecka przez nauczyciela nie jest wskazane, natomiast należy ucznia lub grupę uczniów doprowadzić do samodzielnego poprawienia błędów odpowiedniemi uwagami, powtórną obserwacją lub demonstrowaniem ruchu i t. p." Choć w nauczaniu zajęć praktycznych częściej stosowana będzie zasada niedopuszczania do błędów, to jednak i tutaj, zwłaszcza gdy chodzi o zajęcia rękodzielnicze, nie unikniemy błędów w pracach dzieci. Tutaj więc również korygowanie błędów należy przeprowadzać tak, jak żąda tego program przy nauce rysunku.

3. W myśl zasady indywidualizacji program nauki rysunku zaleca specjalnie zaopiekować się jednostkami wybitnie uzdolnionemi, aby umożliwić im pełny i — co stąd wynika — swobodny i samodzielny rozwój wrodzonych zdolności. Czyż podobne sytuacje nie zachodzą przy nauczaniu zajęć praktycznych? Dlaczego nie mielibyśmy umożliwiać swobodnego i samodzielnego rozwoju tym jednostkom, które wykazują specjalne uzdolnienia konstrukcyjne i techniczne w pewnym kierunku?

4. Samodzielna praca ucznia w programie zajęć praktycznych wypływa jeszcze z poniższego wskazania programu: „Należy zachęcać młodzież w klasach V, VI i VII

do czytania popularnych czasopism i książek z zakresu rolnictwa, rzemiosła, techniki i zaprawiać ją do korzystania z takich źródeł przy *planowaniu* i wykonywaniu prac szkolnych". Wskazanie to odnosi się częściowo i do nauki rysunku: kiedy np. z młodzieżą klasy VII-ej omawialiśmy okazy sztuki ludowej pewnego regjonu lub reprodukcje „Polonji" czy „Lituanji" Grottgera, to możemy jej dać do samodzielnego przeczytania odpowiednie opisy czy komentarze, podane np. w „Płomyku".

Wreszcie na zakończenie należy zwrócić uwagę, że sama konstrukcja programu obydwu przedmiotów, oparta na zasadach praktyczności, stopniowania trudności i przystosowania do psychiki dziecka, w dużej mierze umożliwia samodzielną pracę ucznia w nauczaniu tych przedmiotów.

Samodzielność w nauczaniu śpiewu i ćwiczeń cielesnych.

a) *Właściwości przedmiotów.* — Jak wyżej wspomnialiśmy, śpiew i ćwiczenia cielesne podobne są do poprzednio omówionych przedmiotów, należących do tej samej grupy, ponieważ i tutaj umiejętności i sprawności techniczno-artystyczne mają być wyrabiane przy czynnej i samodzielnej postawie ucznia. Różnią się jednak tem, że samodzielne czynności ucznia, zwłaszcza gdy chodzi o przerabianie nowych ćwiczeń, muszą się odbywać pod kierunkiem nauczyciela i że ćwiczeń tych dzieci nie mogą przerabiać ani w formie nauki cichej, ani też w formie pracy domowej. Tylko stosowanie nabytych i opanowanych już sprawności, gdy chodzi np. o śpiewanie poznanych pieśni i piosenek, czy o uprawianie zabaw, gier i sportów, może być zupełnie samodzielne poza lekcjami w szkole lub poza szkołą.

b) *Cele nauczania.* — Samodzielność występuje w zasadniczym celu nauczania śpiewu, którym w myśl programu jest rozśpiewanie młodzieży. Rozśpiewać młodzież to

znaczy doprowadzić do tego, aby śpiew stał się jej „potrzebą żywą i codzienną", innemi słowy — aby młodzież śpiewała w granicach możliwości dobrze, jak najczęściej, z własnej ochoty i bez niczyjej pomocy, a więc samodzielnie. Analogicznie do tego możnaby powiedzieć, że istotnym celem nauczania ćwiczeń cielesnych jest rozruszanie i „rozbawienie" młodzieży; to ostatnie nie znaczy, żeby dzieci ciągle się bawiły, ale żeby umiały się bawić ochotnie, samodzielnie i godziwie, gdy będą miały po temu czas odpowiedni.

W celach nauczania zajęć praktycznych samodzielność występuje w tym punkcie, w którym jest mowa o wyrabianiu przytomności umysłu, odwagi, siły woli, umiejętności opanowania się, wytrwałości, zaradności, karności i solidarności. Niektóre z wymienionych cech, zwłaszcza takie, jak wytrwałość, zaradność, karność i solidarność, bezpośrednio związane z samodzielnością, są również aktualne w nauczaniu śpiewu i jego stosowaniu praktycznem.

c) *Metoda nauczania.* — Choć w nauczaniu omawianych przedmiotów stosowanie zasady samodzielnej pracy ucznia jest znacznie trudniejsze i bardziej ograniczone, niż w nauce rysunku i zajęć praktycznych, to jednak i tutaj program zaleca, aby w miarę możliwości zasada ta była stosowana w metodzie nauczania.

Podając tok postępowania podczas uczenia pieśni ze słuchu w klasach I — III-ej, program uwzględnia między innemi punkt następujący: kiedy cała klasa prześpiewa kilkakrotnie całą pieśń lub jej fragment z nauczycielem, wówczas „zdolniejsze dzieci powtarzają samodzielnie opracowany ustęp, wreszcie cała klasa bez pomocy nauczyciela". Coś podobnego można sobie również wyobrazić na lekcji ćwiczeń cielesnych: nauczyciel pokazuje nowe ćwiczenie, potem cała klasa (zespół) przerabia to ćwiczenie wspólnie z nauczycielem, następnie kilkoro dzieci wykonywa dane ćwiczenie samodzielnie, a wreszcie robi to cała grupa ćwiczebna.

W związku z inscenizacją program śpiewu zaleca: „Przy inscenizacjach akcję, wyrażoną w tekście, przedstawiają bądź poszczególne dzieci ze współudziałem reszty klasy, bądź grupy dzieci, z wyzyskaniem inicjatywy i pomysłowości młodzieży“. Jeżeli jest mowa o inicjatywie i pomysłowości, to już nie trzeba dodawać, że chodzi tutaj również o samodzielność. Ponieważ w inscenizacji obok innych elementów (językowych, wokalnych, dekoracyjnych) występuje także ruch, jako środek ekspresyjny, przeto żądanie samodzielności w tych ćwiczeniach odnosi się również do elementów ruchowo-cielesnych.

Jeszcze jedna uwaga w programie śpiewu: „Ciągłe stosowanie na lekcjach instrumentu utrudnia osiągnięcie przez dzieci samodzielności w śpiewie oraz zaciera piękno czysto wokalnego wykonania pieśni“. Pierwsza część tej uwagi odnosi się również do ćwiczeń cielesnych, w których nadmierne stosowanie jakichkolwiek środków ułatwiających także jest niepożądane ze stanowiska zasady samodzielności.

W programie ćwiczeń cielesnych zasada samodzielności występuje w uwagach: a) szkoła winna umożliwiać młodzieży organizowanie zabaw i gier także poza lekcjami; b) ćwiczenia 10-minutowe mogą być przeprowadzane przez odpowiednio przygotowanych uczniów. Uwagi te mogą być również odniesione do śpiewu: podczas gier i zabaw, organizowanych poza lekcjami, będzie także okazja do śpiewania, a zresztą młodzież wyższych klas może w podobny sposób organizować zespoły chóralne; jeżeli zdolniejsi lub lepiej przygotowani uczniowie mogą przeprowadzać 10-minutowe ćwiczenia gimnastyczne, to analogicznie bardziej zaawansowani w nauce śpiewu uczniowie mogą kierować zespołem chóralnym nietylko podczas ćwiczeń gimnastycznych, ale i na lekcjach śpiewu.

Wreszcie biwakowanie i obozowanie, zalecane w programie ćwiczeń cielesnych, mają wyrobić w dzieciach zaradność życiową i umiejętność możliwie samodzielnego organizowania warunków pobytu w terenie. Chodzić tutaj będzie nietylko o warunki fizyczne, ale i duchowe, a w tych ostatnich znajdzie się śpiew, jako czynnik uprzyjemniający życie obozowe.

ZAKOŃCZENIE: SAMODZIELNOŚĆ — NAJISTOTNIEJSZĄ CECHĄ SZKOŁY TWÓRCZEJ

Zasada samodzielności, na której, jak to staraliśmy się wykazać, nowe programy szkoły powszechnej opierają wychowanie i nauczanie, stanowi najistotniejszą cechę wszystkich nowych kierunków i systemów pedagogicznych, znanych w naszej terminologji pod nazwą szkoły twórczej. Powołujemy się tutaj na Rowida, który ujmuje istotę szkoły twórczej w sposób następujący: „Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tem, że stwarzamy tu w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energje psychofizyczne dziecka i umożliwiają ich wyrażanie się w różnej postaci, ich rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy *wysiłku samodzielnego*“ *). Jeżeli między poszczególnemi kierunkami szkoły twórczej zachodzą różnice, to przedewszystkiem dlatego, że w różnym stopniu i zakresie uwzględniają one zasadę samodzielności w wychowaniu i nauczaniu. Wykażemy to na kilku najbardziej typowych przykładach.

Metoda uczenia się pod kierunkiem, według Hall-Questa, jest to „system postępowania szkolnego, przy którym uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w *metody uczenia się i myślenia,* że jego codzienne przygotowanie posuwa się naprzód w warunkach najbardziej

*) H. Rowid. Szkoła twórcza.

sprzyjających doskonaleniu się w higjenicznej, ekonomicznej i *samodzielnej* pracy umysłowej" *). Zadaniem tej metody jest pobudzanie inicjatywy i pomysłowości ucznia, rozwijanie jego samodzielności i przygotowanie do samokształcenia, ale pod stałym i bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Mamy więc tutaj do czynienia z samodzielnością, przy której ograniczona jest swoboda ucznia w wyborze metody pracy i tem samem możliwość jego błądzenia.

Większą nieco swobodę pozostawia uczniowi metoda laboratoryjna, zwana *planem daltońskim*. Metoda ta również pobudza ucznia do aktywności, rozwija jego samodzielność i przygotowuje do samokształcenia, jednak różni się od poprzedniej metody tem, że uczeń ma tutaj swobodę w rozplanowaniu pracy i wyborze właściwego sobie tempa pracy samodzielnej, a niekiedy ma także możność wyboru programu, przystosowanego do swych uzdolnień. Nauczyciel i tutaj stale kieruje samodzielną pracą ucznia, ale w mniejszym stopniu, niż przy uczeniu się pod kierunkiem, ponieważ robi to częściowo w sposób pośredni przy pomocy t. zw. przydziałów pracy w formie piśmiennej.

Dalej jeszcze w kierunku uaktywnienia i usamodzielnienia ucznia w pracy szkolnej idzie t. zw. *technika winnetkowska*. Istotnem zadaniem szkół Winnetki jest wychowanie człowieka, pełnego inicjatywy, zdolnego do twórczej i samodzielnej pracy. Uczeń ma tutaj swobodę w wyborze nietylko metody pracy i stopnia trudności programu w zakresie przedmiotów podstawowych, ale również możność swobodnego wyboru przedmiotów techniczno-artystycznych, zależnie od swych uzdolnień i zamiłowań.

Wreszcie najdalej posuwają zasadę swobody i samodzielności t. zw. *spólnoty szkolne*, które np. Mirski w ten sposób charakteryzuje: „*Samoistność* jest tu prostą konsekwencją zasady *samowychowawczej*, która w zakresie pracy naukowej przybiera formę *samouctwa*, jako najcenniejszą formę wszelkiego uczenia się" *). W wychowaniu panuje tutaj — według Petersena — „wolność, jako zasada konstytucyjna", a zorganizowane życie szkolne wyłania się z pierwotnego „chaosu"; w nauczaniu zaś panuje swoboda w wyborze metody pracy, niekiedy nawet i program, który ma charakter dynamiczny, to znaczy, że opiera się całkowicie na samorzutnych zainteresowaniach dzieci.

Na zakończenie nie od rzeczy będą dwa pytania: Czy nowe programy nasze opierają się na zasadach szkoły twórczej? Jeżeli tak, to któremu z wymienionych systemów odpowiadają pod względem zasady samodzielności? Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że nowe programy szkoły powszechnej wyzyskują wszystkie zdobycze nowoczesnej myśli pedagogicznej zarówno w dziedzinnie wychowania, jak i nauczania, że nietylko pod względem zasady samodzielności, ale i pod wieloma innemi względami odpowiadają postulatom szkoły twórczej. Gdy chodzi jednak o stosowanie samodzielności, to programy nasze nie hołdują żadnemu z wymienionych kierunków szkoły twórczej: zbliżają się wprawdzie do uczenia się pod kierunkiem, jednak w większym stopniu respektują samodzielność, gdyż obok pracy szkolnej dużą wagę przypisują pracy domowej ucznia; zalecają uwzględnianie indywidualności ucznia, ale nie w takim stopniu, jak w planie daltońskim; choć odznaczają się elastycznością, jednak w mniejszym stopniu w porównaniu z techniką winnetkowską, a zwłaszcza ze szkołami spólnoty. Widzimy zatem, że programy nasze uwzględniają samodzielność w umiarkowanej formie, przystosowanej do naszych warunków i do psychiki naszego ucznia. Na tem polega między innemi oryginalność nowych programów szkoły powszechnej.

*) A. L. Hall - Quest. Uczenie się pod kierunkiem w szkole średniej. Przeł. J. Szymoniakówna.

*) J. Mirski. Plan jenajski jako szkoła wspólnoty.

TREŚĆ: